

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RUY ANTÔNIO WANDERLEY RODRIGUES DE MIRANDA

**CORPOREIDADE, PERCEPÇÕES E MODOS DE SER
CEGO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM
ESTUDO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL**

VITÓRIA

2016

RUY ANTÔNIO WANDERLEY RODRIGUES DE MIRANDA

**CORPOREIDADE, PERCEPÇÕES E MODOS DE SER CEGO
EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM
ESTUDO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel.

VITÓRIA

2016

RUY ANTÔNIO WANDERLEY RODRIGUES DE MIRANDA

**CORPOREIDADE, PERCEPÇÕES E MODOS DE SER CEGO
EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Aprovada em 2 de fevereiro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Hiran Pinel

**Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador**

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Rogério Drago

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Silvia Moreira Trugilho

**Escola Superior de Ciências da Santa
Casa de Misericórdia de Vitória**

À minha mãe, Maria Cândida Rodrigues de Miranda, *in memoriam*, e ao meu pai, Ruy de Miranda Barcellos, meus melhores amigos, pelo apoio e pela orientação para a vida.

Aos meus filhos, Isabella e Ruyzinho, por serem a razão da minha vida.

À minha esposa, Sônia, amiga e companheira de todas as horas há quinze anos, por me amar, compreender e incentivar.

Aos meus amigos Alexandre Rios Asmus e Carmen Ildes Rodrigues Fróes Asmus, por me encorajar em perseguir meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

À Capes que me possibilitou perceber uma bolsa de estudos nos últimos sete meses do curso.

À Prefeitura de Vitória e à comunidade escolar pela cordial recepção na realização da pesquisa.

Aos professores doutores Reginaldo Célio Sobrinho e Rogério Drago pelos muitos momentos de conversas e aprendizados no cotidiano do curso e pelas valiosas sugestões durante a Qualificação.

Ao querido e hoje amigo professor doutor Hiran Pinel, meu Orientador de todas as horas e meu Mestre nos caminhos da Fenomenologia Existencial, que, com carinho, paciência, compreensão, amizade e uma sutil, mas clara intenção de me afetar, contribuiu imensamente para a condução dos meus próprios modos de *ser sendo* nos processos de estudos e trabalhos que culminaram na conclusão desta dissertação.

Felicidade

*Só a leve esperança, em toda a vida,
Disfarça a pena de viver, mais nada:
Nem é mais a existência, resumida,
Que uma grande esperança malograda.*

*O eterno sonho da alma desterrada,
Sonho que a traz ansiosa e embevecida,
É uma hora feliz, sempre adiada
E que não chega nunca em toda a vida.*

*Essa felicidade que supomos,
Árvore milagrosa, que sonhamos
toda arreada de dourados pomos.*

*Existe, sim: mas nós não a alcançamos
Porque está sempre apenas onde a pomos
E nunca a pomos onde nós estamos.*

Vicente de Carvalho

RESUMO

Estudos sobre aspectos relacionais sujeito/escola, com enfoque no estudante que é público-alvo da Educação Especial, têm aparecido com frequência na escola. Como tensões, as relações mantidas nesse ambiente podem criar maiores ou menores condições para o estudante aprender, de forma que a afetação recíproca entre professor e estudante provoca o conhecimento que clama para ser apropriado de modo autônomo junto ao outro no mundo. Esta pesquisa teve a pretensão de adentrar pelos caminhos da escola regular, com o intuito de desvelar fenomenologicamente os modos de ser de um estudante cego em suas relações de interdependência mantidas entre o seu corpo vivo e o seu corpo vivido na sua corporeidade com seus encontros e experiências nos processos próprios da constituição de sua autonomia e inclusão social em aulas de Educação Física no cenário escolar comum de uma unidade da Rede de Ensino Público Municipal da cidade de Vitória. Faz uma abordagem qualitativa, dentro de uma perspectiva teórico-metodológica da Fenomenologia Existencial, sobre os processos constitutivos da autonomia de um adolescente cego congênito. Para a recolha e produção de dados, lança mão de diário de campo, entrevistas não estruturadas e depoimentos pessoais na observação em dezoito momentos para perceber parte do mundo circundante do estudante, desde encontros com a família e a casa, com a escola e seus gestores, até as aulas de Educação Física, que foram o foco principal desta pesquisa. As observações e as escutas do cotidiano do estudante cego, durante o processo de recolha dos dados, propiciaram um pensar-sentir sobre os modos de ser cego em aulas de Educação Física e suscitaram uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas e outros aspectos que afetam os processos de aprendizagem do estudante cego na escola comum. Os resultados e as discussões direcionam para o entendimento de que ser cego em aulas de Educação Física significa ter que enfrentar barreiras físicas e atitudinais, além de demandar um esforço pessoal para que haja uma apropriação das experiências e conhecimentos vividos, uma incansável busca pela autonomia própria, que se constitui em seus modos de ser sendo junto ao outro no mundo.

Palavras-Chave: Cegueira. Educação Especial. Educação Física. Fenomenologia.

ABSTRACT

Studies on relationships between subjects and schools focusing on special education target students have been frequent in the school setting. Such as tensions, relationships in this setting may increase or decrease students' conditions to learn. So, mutual affect between teacher and student creates knowledge to be appropriated autonomously with others in the world. This study aims at walking through the regular school and phenomenologically unveiling a blind student's way of being in his interdependence relationships kept between his living body and his experienced bodiliness during the processes for constituting his autonomy and social inclusion in physical education classes in a public municipal school setting in the City of Vitoria, ES, Brazil. The study adopts a qualitative approach from a theoretical-methodological phenomenological-existential perspective about autonomy constitution processes of a congenitally blind adolescent. Data gathering employed field journal, non-structured interviews and testimonies of eighteen moments of observations of the student's surroundings, from his family and home, to the school and its managers, to physical education classes, which were the focus of this study. The observation and hearing of the blind student's everyday life during data gathering allowed us to think and feel what it is like to be blind in physical education classes. They made us reflect on inclusive pedagogical practices and other aspects that affect the learning processes of a blind student in a regular school. The results and discussions lead to understanding that being blind in physical education classes means to face physical and attitudinal barriers. Also, it requires personal effort so that experience and knowledge are appropriated in a tireless search for autonomy, which is constituted in his way of being along the other in the world.

Keywords: Blindness. Special Education. Physical Education. Phenomenology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Direção do movimento do braço para autoproteção superior.....	54
Figura 2 – Direção do movimento do braço para autoproteção inferior.....	55
Figura 3 – Posição da pegada no braço do guia.....	56
Figura 4 – Subida de escada com guia vidente.....	57
Figura 5 – Descida de escada com guia vidente.....	57
Figura 6 – Posição a ser adotada antes de iniciar o deslocamento em linha reta....	59
Figura 7 – O uso de bengala.....	59
Figura 8 – Neuroreceptores e impulsos nervosos na percepção plantar.....	60
Figura 9 – Plataforma tátil 1: salas de aula, corredores e escadas da escola.....	63
Figura 10 – Plataforma tátil 2: salas de aula, corredores e escadas da escola.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das unidades de ensino por região administrativa.....	79
Tabela 2 – Matrículas em 2012, 2013 e 2014 na educação básica do município de Vitória/ES.....	79
Tabela 3 – Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em 2012, 2013 e 2014 em Vitória/ES.....	80
Tabela 4 – Matrículas de estudantes com deficiência visual nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 em Vitória/ES.....	82

LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
Capes	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	–	Centro de Educação
Cefd	–	Centro de Educação Física e Desportos
Cfaee	–	Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial
DVB	–	Digital Video Broadcasting
IBC	–	Instituto Benjamin Constant
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	–	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
MS	–	Ministério da Saúde
Ofcom	–	<i>Office of Communication</i>
OMS	–	Organização Mundial de Saúde
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PEB III	–	Professor de Educação Básica III – Educação Física
PETI	–	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PM	–	Prefeitura Municipal de Vitória
PMVV	–	Prefeitura Municipal de Vila Velha
PPGE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
Seme	–	Secretaria Municipal de Educação
TA	–	Termo de Assentimento
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes	–	Universidade Federal do Espírito Santo

- UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- WHO – *World Health Organization*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	21
2 QUESTÕES MÉDICAS E PEDAGÓGICAS SOBRE A CEGUEIRA.....	23
2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE CEGO.....	25
3 REMEMORANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL.....	29
3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E INCLUSÃO: REVISÃO DE LITERATURA..	37
3.2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO.....	43
3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTE CEGO E AUDIODESCRIÇÃO.....	45
3.4 ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	49
3.4.1 A percepção plantar na orientação e mobilidade do estudante cego em aulas de Educação Física escolar.....	59
3.4.2 A utilização de mapas táteis na orientação e mobilidade do estudante cego em aulas de Educação Física escolar.....	61
4 SOB O FOCO DA TEORIA DE MERLEAU-PONTY.....	64
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	73
5.1 TIPO DE PESQUISA.....	73
5.2 PESQUISA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL.....	73
5.3 FERRAMENTAS PARA RECOLHA E PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA.....	75
5.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	75
5.5 SOBRE A INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZOU A PESQUISA.....	76
5.6 UMA CENA DO ESPÍRITO SANTO, A CIDADE DE VITÓRIA E DADOS DA EDUCAÇÃO.....	77

5.7	INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	80
6	UM MOVIMENTO DE RECOLHA, PRODUÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	82
6.1	CENA 1: <i>INTERCORPORÉITÉ</i>	82
6.2	CENA 2: <i>FACTICITÉ</i>	85
6.3	CENA 3: <i>ÉCHAPPEMENT</i>	89
6.4	CENA 4: <i>INTERSUBJECTIVITÉ</i>	94
6.5	CENA 5: CHIASME	97
6.6	CENA 6: CHAIR	100
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICES	122
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:	123
	APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido:	124
	ANEXOS	125
	ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES):	126
	ANEXO B – Ofício SEME/PMV de Autorização para realização da pesquisa:	127

INTRODUÇÃO

Diante das *configurações* sociais e políticas que se apresentam no cotidiano desses anos de 2015, é notória a presença de tensões relacionadas com as mais diversas áreas do conhecimento. Os meios científicos e acadêmicos cada vez mais se debruçam sobre os estudos que possam de alguma maneira considerar possibilidades para viabilizar melhores condições em todos os âmbitos.

Na área da Educação, diversos temas têm sido abordados, entre os quais estão aqueles associados à Educação e à inclusão de uma diversidade de estudantes presentes nos ambientes educacionais comuns, sobretudo daqueles que são considerados público-alvo da Educação Especial.¹ Nessa direção, não mais se pode negar que a inclusão escolar desse público é uma questão que faz parte de nossa realidade e é digna de um tratamento respeitoso que deve ser contextualizado no cenário educacional.

Seguindo essa linha de pensamento, oferecer uma educação inclusiva de qualidade não se restringe a inscrever o sujeito estudante, público-alvo da Educação Especial, em uma unidade de ensino comum. Faz-se necessário ter um olhar diferenciado e considerar que, no cotidiano da escola, há manifestações de uma pluralidade de valores relacionais que emergem da convivência desses sujeitos com seus colegas, professores e objetos de conhecimento.

Existem pesquisas que se concentram em investigar o corpo vivo. Outras focam seus interesses no corpo vivido. Este estudo teve a pretensão de adentrar pelos caminhos da escola regular, com o intuito de desvelar fenomenologicamente os modos de ser de um estudante cego nas suas relações de interdependência mantidas entre o seu corpo vivo e o seu corpo vivido na sua corporeidade com seus encontros e experiências nos processos próprios da constituição de sua autonomia e inclusão social em aulas de Educação Física.

¹ Conforme o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, assinado pela Presidência da República Brasileira, que dispõe sobre a Educação Especial e dá outras providências, parágrafo 1º “Considera-se por público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, acesso em 5 set. 2015).

Quem foi o protagonista desta pesquisa? Mateus,² um menino cego congênito que aos sete anos de idade, foi matriculado em uma escola regular da Rede Pública de Ensino da cidade de Vitória/ES. Estudou na mesma escola até os 14 anos, quando, já no nono ano, aceitou participar desta pesquisa.

Mateus morava com a mãe e uma irmã em um bairro da cidade de Vitória. A casa onde reside fica no segundo pavimento de um pequeno prédio de dois andares a que se tem acesso por uma escada íngreme e estreita. Foi construída em um terreno da família da mãe, onde há outras três casas. Ele frequenta uma Igreja Católica que fica no mesmo bairro onde reside. Na igreja, faz aulas de música e participa do grupo de jovens. No ano da recolha dos dados desta pesquisa, Mateus encontrava-se regularmente matriculado no nono ano do Ensino Fundamental.

Diante desse cenário existencial, o objeto de pesquisa desta dissertação foi desvelar os modos de ser de Mateus, estudante cego, em aulas de Educação Física, e suas relações com o mundo circundante.

Nesse sentido, as condições das aulas de Educação Física ministradas em ambientes como os das escolas comuns da Rede Pública de Ensino do município de Vitória/ES levaram-nos a indagar como se constituíam os modos de ser e estar do estudante cego na sua condição de ser humano social, que produz conceitos e história nas aulas de Educação Física.

Desse modo, este estudo tem como objetivo geral (des)velar e descrever, a partir dos pressupostos teóricos do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, mais especificamente em seu livro *Fenomenologia da percepção*, aspectos fenomênicos perceptuais da corporeidade e modos de ser de um estudante cego, nos seus próprios processos de inclusão em aulas de Educação Física, dentro do cenário escolar comum de uma unidade da Rede de Ensino Público Municipal da cidade de Vitória.

² Diante da necessidade de escolher um nome fictício a fim de identificar o sujeito da pesquisa nas escritas do texto, na ocasião do convite para o estudo, perguntamos aos responsáveis pelo estudante qual nome lhes parecia mais adequado para tal fim. Assim, o nome Mateus foi escolhido pela mãe do estudante, que, por ser religiosa, nos disse que, no texto bíblico, esse nome significa “dom de Deus”.

Nessa trilha, entendemos que (des)velar o fenômeno, removendo o manto que encobre os modos de ser sendo de um estudante cego em uma escola regular comum, nas aulas de Educação Física, impulsionando o surgimento de sentimentos próprios do ser, imita o proceder das pérolas que, mergulhadas no mar, se encontram envoltas por conchas que sobem para a superfície pairando na praia e brilham na abertura de suas conchas, aparecendo e se mostrando ao outro e ao mundo.

Adentrar no fenômeno com intenção de retirar o manto que o encobre é uma ação fenomenológico-existencial, na observação do pesquisador, sobre os modos de ser sendo do estudante cego em aulas de Educação Física.

Nos anos de 2015, já era incontestável a presença de uma diversidade de sujeitos no contexto escolar comum. Nesse panorama, encontravam-se aqueles considerados público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, uma hipótese a ser considerada diz respeito à tolerância e à diferença, com relação aos estudantes com deficiências, sobretudo os deficientes visuais.

Há um consenso entre profissionais de Educação Física de que fazer uso do corpo possibilita, mesmo minimamente, vivenciar experiências e aspectos relativos às categorias da percepção. Em Merleau-Ponty (2011), o sentido, o cogito, são experiências corporais que mantêm constante relação com a corporeidade do ser.

Assim, acreditamos que o estudante cego, nos seus modos de ser no mundo e com os outros, imerso em movimentos relacionais que o constituem como um ser (humano), em uma constante e recíproca subjetivação, sempre será atravessado por diferentes forças, que acabam por afetar os seus modos de ser e estar na espaço escolar.

Considerando que a pesquisa fenomenológico-existencial desperta em nós uma inquietação em relação a um determinado fenômeno, do qual julgamos conhecer alguns aspectos, foi no âmago de nossa própria corporeidade que encontramos a motivação para este estudo. Assim sendo, vemos agora a necessidade de desvelar nossos próprios modos de ser no mundo e com o outro, mostrando-nos e trazendo a “lume” um pouco de nossa vida no mundo circundante, a exemplo do que sugere Merleau-Ponty (2011), em sua obra *Fenomenologia da percepção*.

Nascido na cidade de Vitória/ES, no ano de 1963, desde criança sentíamos uma fascinação por esportes, como o *surf* e outras manifestações corporais e artísticas – musicais, danças e lutas. Na adolescência (1978), nos modos de ser sendo menino-rapaz no mundo e com o outro, as manifestações corporais expressas por Danças de Salão, *Ballet* Clássico, o *Jazz* e a Dança Moderna e Contemporânea, com efeito, apareciam com grande intensidade, na estesia de nosso corpo próprio, percebido e vivido, nos proporcionavam-nos experiências sensíveis, como lemos nas obras de Merleau-Ponty.

Experiências essas que foram vivenciadas em nossa própria corporeidade, em uma recíproca relação de afetos com o outro e com o mundo, culminando na participação em festivais de *Ballet* que perduraram até os anos de 1980, inclusive com apresentações no Teatro Carlos Gomes, em Vitória, e em outras cidades do interior do Estado, como São Mateus e Linhares.

Em paralelo à afeição e ao fascínio pelas artes das danças, também surgia em nosso ser grande interesse pelas artes marciais, como a Capoeira, o *Ju Do* e o *Kara Te Do*.³ Em todos esses movimentos, em tempos e espaços provocadores, procuramos nos envolver existencialmente com o nosso próprio corpo. Esse envolvimento proporcionou-nos experimentar sensações e percepções de ser sendo em tudo que havia no mundo que nos circundava de maneira plena e sensível.

O interesse pelo *Kara Te Do*, vulgarmente conhecido escrito como *Karate* sem o *Do*, conduziu-nos ao aprofundamento nessa arte marcial japonesa, que foi vivida intensamente até o grau de faixa preta – *Yoo Dan* –, que significa faixa preta 4.º grau. No *Karate*, a partir do 3.º grau (San Dan), somos contemplados com o título de *Sensei*, que, traduzido para a língua portuguesa, significa “professor de terceiro grau”.

Na qualidade de professor de *Karate* (Sensei), pudemos transmitir e mediar conhecimentos para muitos discípulos, inclusive para aqueles que eram público-alvo

³ A palavra *Kara Te Do* tem sua origem na ilha de Okinawa no Japão. A escrita original do alfabeto japonês se apresenta em Hiragana, Katakana e em Kanji. A palavra *Kara Te Do* se escreve com três símbolos do Kanji (空手道), entretanto, para facilitar a compreensão da escrita e do vocabulário nipônicos com seus significados, durante a primeira Guerra Mundial, criou-se o **Rōmaji**, que é o som produzido, por exemplo, quando se lê (空手道) *Kara Te Do* em Kanji. Assim, **Kara** significa **vazia**, **Te** significa **mão** e **Do** significa **caminho**. Concluindo, a escrita **Kara te Do**, ou **Karate Do** significa: **Caminho de mãos vazias**.

da Educação Especial (1985). Nessa experiência, ministramos aulas de karate nas cidades de Vitória/ES, Rio de Janeiro /RJ, Teixeira de Freitas e Porto Seguro/BA. Nesta última, passamos grande parte da vida adulta e foi onde tivemos muitos discípulos, adultos e crianças, que hoje são avós, pais e mães de famílias.

As vivências no Karate aproximou-nos, dentre outros saberes, daqueles que se referem à essência da arte marcial e de sua filosofia *Zen*. A prática do *Za Zen* (meditação sentado) proporcionou-nos um entendimento do ser, “ser pre-sença” em uma “fé perceptiva” percebendo o mundo e o outro, de acordo com o que entendemos lendo Heidegger (2013) em sua obra *Ser e tempo* e em Merleau-Ponty (1984), em sua obra *O visível e o invisível*, respectivamente.

Todas essas experiências da nossa própria corporeidade nas sensações e percepções vividas também em outros esportes como o surf, as artes marciais e as artes das danças, talvez estivessem nos conduzindo para uma (inter)corporeidade que se lançava na direção de uma condição situacional de uma *ecologização do corpo*, de onde se (des)velavam as nossas próprias sensações no nosso corpo vivido e percebido, como lemos em Andrieu (2015).

Após o curso de licenciatura plena em Educação Física e, em seguida, dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, pelos quais enveredamos em diversas áreas do conhecimento, como fisiologia, saúde coletiva, recursos humanos e educação para a diversidade, empenhávamo-nos em aprofundar conhecimentos sobre o homem e seus modos de ser no mundo e com o outro. Entretanto, todos os caminhos pareciam direcionar-nos para a atuação profissional como professor de Educação Física, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

No desempenho da docência na área de Educação Física, trabalhamos em academias, prefeituras e universidades. Na cidade de Vitória, nos anos de 2005, atuamos na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no Centro de Educação Física e Desportos (Cefd), onde, como professor substituto, no curso de licenciatura, pudemos afetar e ser afetado em uma recíproca intersubjetividade dos nossos próprios modos de ser com os modos de ser daqueles que seriam os futuros professores dessa disciplina.

Já na cidade de Vila Velha/ES, nos anos de 2006 a 2008, atuamos na Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Vila Velha (SEMAS/PMVV) e no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti). A atuação no Peti possibilitou-nos um contato direto com uma diversidade de crianças, inclusive aquelas que eram consideradas como público-alvo da Educação Especial, que se encontravam em situação de risco social, por serem obrigadas a contribuir para o sustento familiar, ou que sofriam algum tipo de violência.

Em momentos concomitantes, na cidade de Vitória/ES, tivemos a oportunidade de atuar na gerência de proteção ao idoso e à pessoa com deficiência na Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura de Vitória, onde no cargo de professor de Educação Física, dávamos aulas em diversas outras instituições, como Unidades de Saúde, Associações de Moradores, entre outras. Para destacar, a bem desta pesquisa, trabalhamos também no Instituto Luiz Braille do Espírito Santo, onde ministrávamos aulas de Educação Física para idosos cegos congênitos que residiam naquele Instituto e que, com seus modos de *ser* no mundo e com o outro, acabaram por afetar nossa corporeidade e, com sentido e efeito, foi-se desenhando um *mapa cartográfico* da movimentação de nossa própria corporeidade, como se pode ler na obra *O olho e o espírito*, de Merleau-Ponty (1984).

Nas escolas de educação básica, em trajetórias como professor de Educação Física (PEB III), na regência de classes em unidades de ensino, na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (SEME/PMV), atuamos tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental.

Nos anos de 2007, enveredamos pelos ambientes escolares da rede de ensino público da cidade de Vitória. Ali nos sentimos provocado pelos diferentes conceitos de inclusão e variadas leituras produzidas pela escola em relação aos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial. Outra inquietação que emergia das convivências no ambiente escolar com estudantes com deficiência referia-se à preocupação de como aquelas leituras poderiam influenciar os modos de *ser* dos e nos processos constitutivos do ensino e da aprendizagem para os estudantes, quando de suas relações com o outro na escola e no mundo.

Nesse caminho, motivado pelas experiências de nossa vida pregressa, buscamos investigar as condições e possibilidades de sujeitos com deficiência visual, dentro da realidade de uma escola regular comum da Rede Pública de Ensino do Município de Vitória/ES, em aulas de Educação Física. Essa decisão permitiu-nos uma reflexão ampliada sobre diversas relações e tensões da escola, que acabaram por afetar os processos de ensino e aprendizagem de sujeitos considerados público-alvo da Educação Especial.

Continuando por essa trilha, foi importante vislumbrar a adoção de posicionamentos políticos e sociais que, de algum modo, pudessem minimizar barreiras físicas e atitudinais presentes nos processos de inclusão desses sujeitos na escola, potencializando a educação regular daqueles que vivem essa realidade.

Nessa direção, vemos, agora, necessidade de abordar algumas questões sobre a inclusão daqueles que são considerados público-alvo da Educação Especial. Portanto, no capítulo a seguir, trataremos um pouco dessas questões.

1 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

A história da educação de pessoas que são público-alvo da Educação Especial tem sido grifada em diferentes etapas, desde o isolamento e separação até a emancipação e conquista do direito à inclusão na escola comum nas redes de ensino regular. De acordo com Drago (2013), no Brasil, o atendimento a esse público teve seu marco inicial no século XIX, época em que, por iniciativa de D. Pedro II, se instalou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Assim, o Brasil vem presenciando um denso processo de diálogos sobre a inclusão no panorama educacional comum, em todos os seus níveis. As políticas para esse fim, sobretudo no que diz respeito ao público-alvo da Educação Especial, surgem com o propósito de garantir o direito à educação a todos os sujeitos. Mesmo assim, muitos são os enfrentamentos diante dos processos de inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007 vem mostrar que há necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

De acordo com Caiado, Berribille e Saraiva (2013), no ano de 2009 foi confirmada no Brasil a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. As autoras chamam nossa atenção para a importância do reconhecimento desse documento por parte das autoridades brasileiras, que assumiram perante o cenário internacional o compromisso de seguir as diretrizes nele propostas.

O documento foi elaborado com a colaboração de pessoas envolvidas com o público-alvo da Educação Especial de vários países do mundo e foi considerado como resultante de movimentos articulados de instituições da sociedade civil, integradas por militantes dos direitos humanos, organizações internacionais e 192 pessoas que representavam seus países, em um extenso processo de debate, iniciado no ano de 2001 e concluído no ano de 2006, quando da aprovação de todo o teor do texto pela Organização das Nações Unidas (ONU) (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013).

Caiado, Berribille e Saraiva (2013) confessaram que se sentem surpresas diante da constatação de que as leis brasileiras, quando comparadas com as internacionais, não contemplam a realidade de pessoas consideradas como público-alvo da Educação Especial, no que diz respeito aos direitos humanos. Para as autoras, a impressão que persiste é de que está naturalizado o fato de que não há lugar na escola comum para aqueles que, em idade escolar, carecem de atenção no aspecto da Educação Especial. Não obstante, também parece estar naturalizado que pessoas em fase adulta, consideradas público-alvo da Educação Especial, ainda sejam vistas como sujeitos que necessitam de caridade ou assistência. Entretanto, de acordo com as autoras, algumas pessoas resistem a essas naturalizações.

Assim, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, tem papel fundamental na garantia de prerrogativas desses estudantes, no sentido de exercerem o direito de estar matriculados na escola comum (BRASIL, 1996).

O art. 58 da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, traz em seu texto que Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que aqui chamamos de público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2013a).

No entanto, mesmo com o advento dessa lei, pessoas com deficiência ainda enfrentam barreiras para gozar dos direitos que lhes foram conferidos, quando diante dos processos de serem incluídas em escolas comuns.

Em se tratando especificamente de pessoas com deficiências visuais, vemos, a partir deste ponto, a importância de abordar questões médicas e pedagógicas relativas aos deficientes visuais, que julgamos necessárias para contextualizar algumas pontuações sobre o tema. Assim, o capítulo a seguir trará uma reflexão sobre esse assunto.

2 QUESTÕES MÉDICAS E PEDAGÓGICAS SOBRE A CEGUEIRA

De acordo com Ganong (1999), o globo ocular é constituído por três túnicas concêntricas: a mais externa é formada pela córnea e pela esclera. A camada média ou vascular é composta da coróide, corpo ciliar e íris; e a camada interna ou sensorial, pela retina.

A luz entra no olho através da pupila, e a imagem é focada na retina pelas lentes do olho. Na retina, a luz é transformada em impulsos elétricos pelos fotorreceptores (cones e bastonetes) e transmitida ao cérebro através das células bipolares e ganglionares. São os axônios das células ganglionares que constituem o nervo óptico. Antes de chegar ao lobo occipital, onde esses estímulos são decodificados, as células ganglionares fazem sinapse no corpo geniculado lateral (GANONG, 1999).

A esclera ou “branco dos olhos” é uma camada fibrosa. Nela, os músculos extraoculares se inserem para mover o olho. A córnea corresponde à parte transparente dos olhos, permitindo a visualização da íris e da pupila. A córnea e o cristalino são as lentes que focalizam a imagem na retina. Qualquer alteração na transparência dessas estruturas trará prejuízos à formação da imagem e, conseqüentemente, baixa acuidade visual (GANONG, 1999).

De acordo com Amiralian (1997), médicos oftalmologistas e profissionais especialistas da área da educação para estudantes cegos têm-se preocupado em explicar e medir cientificamente tanto a intensidade quanto as causas e possíveis conseqüências da perda da visão. Segundo a autora, a maior parte da população de pessoas consideradas cegas consegue distinguir um ambiente escuro de um ambiente claro. Ainda percebem vultos e outras sensações. Nesse sentido, a concepção médica sobre a cegueira se traduz no interesse pelos níveis de acuidade visual, que são os graus de aptidão do olho na identificação de pontos espaciais. Assim, segundo a autora, o diagnóstico da cegueira geralmente é realizado por um profissional da área médica. Sujeitos com limitações no órgão da visão são clinicamente classificados como deficientes visuais, ou como pessoas que possuem visão residual (AMIRALIAN, 1997).

De acordo com o Instituto Benjamin Constant (IBC), um sujeito é considerado cego quando sua visão é diagnosticada com acuidade visual igual ou menor que 20/200, ou seja, esse sujeito tem condição de ver a uma distância de vinte pés, que é o equivalente a seis metros, quando comparado com outro sujeito que não tem visão diminuída e que consegue ver a duzentos pés de distância, o que equivale a sessenta metros ou, ainda, “[...] se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus” (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, acesso em 31 ago. 2015), mesmo que sua acuidade visual *nesse estreito campo* venha a ser considerada maior do que 20/200.

Segundo o IBC, o campo visual reduzido é conhecido como *visão em túnel* ou *em ponta de alfinete*. Para esses diagnósticos, usa-se o termo “cegueira legal” ou “cegueira econômica”. Ainda de acordo com o IBC, a partir de pressupostos pedagógicos, considera-se cego aquele sujeito que necessita de uma educação baseada no método Braille.

Outro assunto que vem preocupando médicos oftalmologistas e professores especializados na educação de pessoas cegas refere-se ao elevado índice de sujeitos que apresentam doenças da visão com muitos ficando cegos em virtude de patologias como o glaucoma, o diabetes *mellitus* tipo 1, a catarata e o tracoma.

Quanto ao glaucoma, um relatório da *World Health Organization* (WHO) traz informações sobre um programa de saúde para a prevenção da cegueira e da deficiência visual, que identificou o glaucoma como principal responsável por esses problemas. De acordo com a WHO, estima-se que 65 milhões de pessoas em todo o mundo perderam a visão total ou parcial em função do glaucoma. Ainda conforme o relatório, esse número equivale a aproximadamente 12% da população de cegos no mundo. No Brasil, segundo o Ministério da Saúde (MS), no ano de 2011, novecentos mil brasileiros eram diagnosticados com glaucoma.

A OMS esclarece que o diabetes do tipo 1 caracteriza-se pela insuficiência na produção de insulina. A retinopatia diabética é uma lesão à retina oriunda de complicações causadas pelo diabetes *mellitus*. Ainda conforme com um relatório da WHO (2009), a catarata congênita foi considerada como uma das principais causas de cegueira em crianças.

O tracoma, segundo Silva et al. (2015), pode ser a principal causa de cegueira por infecção no mundo. Seu agente etiológico é a bactéria *Chlamydia trachomatis*. Apresenta-se como um processo inflamatório crônico, que pode evoluir para quadros com modificações específicas podendo chegar à cegueira.

Feita essa ligeira abordagem sobre algumas questões médicas e pedagógicas sobre a cegueira, entendemos que agora se faz de significativa importância que, a seguir, nossa discussão seja direcionada a assuntos relacionados com a Educação do estudante cego.

2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE CEGO

O pensamento fundamentado no senso comum construído social e historicamente a respeito do ser cego tem sido, muitas vezes, difundido de forma equivocada. Os sujeitos com cegueira são vistos como se estivessem imersos em um tipo de escuridão intensa e contínua. Tem-se preconizado que o cego vive em uma total ausência da luz.

A condição de cego há tempos vem sendo subjugada e repelida por aqueles que não reconhecem as especificidades e reais possibilidades dos sujeitos com cegueira.

Há interpretações equivocadas sobre a cegueira e sobre os sujeitos cegos, como pensar que eles têm uma audição potencializada, ou o olfato apurado, ou seja, pensar que, por serem cegos, possuem, de forma nata, os outros sentidos estimulados. Esses (pré)conceitos construídos a partir de ideias distorcidas, vêm-se constituindo uma barreira para a inclusão do sujeito cego nos diferentes ambientes sociais e na escola comum.

Na verdade, no ser humano, em sua condição única de ser, não há superioridade de nenhuma das funções sensório-motoras. Entretanto, aqueles que, na sua condição, têm visão diminuída ou perda total da visão, adquiridas ao longo a vida, ou congênitas, precisam, de modo geral, desenvolver habilidades de orientação para a mobilidade a partir de funções remanescentes, como o olfato, a audição, o paladar, as percepções cinestésicas e proprioceptivas, entre outras.

Atividades aparentemente simples da vida diária de pessoas videntes, como subir e

descer escadas, transitar por caminhos estreitos ou atravessar uma rua, podem significar, para a pessoa com visão diminuída ou para a pessoa cega, um fator de grande dificuldade.

Nesse sentido, criar possibilidades a fim de garantir, mesmo que minimamente, a aquisição da autonomia para aqueles sujeitos que dependem de habilidades específicas para se locomover em diferentes espaços e tempos de seus cotidianos é de fundamental importância.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2012), para atender as demandas da educação de uma criança com cegueira, faz-se necessário compreender os processos de construção do conhecimento por intermédio de vivências não visuais, que possam criar condições adequadas à apreensão dos conteúdos curriculares.

Para Amiralian (1997), o sujeito cego deve, inicialmente, ser compreendido a partir do discernimento do que representa a ausência da visão e quais possibilidades essa deficiência sensorial oferece dentro de sua especificidade nas relações desse sujeito com o outro e com o mundo.

Referindo-se à inclusão de crianças cegas na escola pública, Lowenfeld (1973) esclarece que, concomitantemente aos países europeus, como Inglaterra e Escócia, que, nos anos de 1900, já pensavam na inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino público, os Estados Unidos, com uma educação pragmática, iniciava o desenvolvimento do sistema Braille para crianças com esse problema no ensino público, iniciativa que teve como consequência a abertura da primeira escola na cidade de Chicago.

O exemplo de Chicago foi seguido, em 1905, por Cincinnati, cidade do Estado americano do Ohio. Em 1910, oito cidades americanas ofereciam o ensino público para essas crianças. Após esse período, o número de escolas e de crianças cegas cresceu. Durante os anos de 1948, cerca de quinhentas a seiscentas delas estavam em escolas públicas. Esses números correspondiam a menos de 10% das crianças com essa deficiência nos Estados Unidos.

Citando Delazari (2006), Oliveira (2009a) relata que a inclusão social do sujeito, em sua condição de ser, é influenciada por diferentes manifestações relacionais permeadas pelo preconceito, que acabam por interferir nos processos de acesso à educação e na constituição de vínculos de amizade. “Quando se pensa em cegueira, algumas indagações são comuns: Como é a vida cotidiana sem a visão? O que o cego é capaz de fazer? Que tipo de vida pode levar? Como ele é capaz de aprender?” (NUNES; LOMÔNICO, 2010, p. 55).

A preocupação, muitas vezes, centra-se nos “[...] modos de ser sendo junto ao outro no mundo” (PINEL, 2012) da pessoa cega.

Compreendendo que muitas dessas vias metodológicas estão permeadas pelas emoções e pelos afetos, e que esses, por sua vez, têm significativa importância no papel da educação de sujeitos com deficiência, é importante ressaltar que práticas pedagógicas afetivas podem influenciar substancialmente os processos de ensino e aprendizagem, criando maiores ou menores condições para a criança com cegueira aprender.

De acordo com Pinel e Colodete (2011), os percursos traçados pelo professor nas relações que são mantidas com o sujeito que é público-alvo da Educação Especial, neste caso específico, o estudante cego, podem ser revelados como disparadores de sinais de possibilidades de libertação e autorização para processos de ensino e aprendizagem, em uma aproximação delicada e sutilmente afetiva, demonstrando variados tipos de aprendizagens próprias da escola, com intencionalidade de afetar.

Concordando com o que nos falam Pinel e Colodete, acreditamos que a inclusão do estudante cego na escola regular de Vitória/ES, como pudemos constatar nos dados apresentados, já é uma realidade e, por assim ser, cabe ao professor não se negar a esse fato.

Porto (2005) escreve que admitir o mundo vivido por sujeitos cegos distinto daquele dos videntes significa ignorar que todos fazem parte de um mesmo mundo. Entretanto, há um equívoco em desejar que o sujeito cego perceba esse mesmo mundo de modo semelhante a percepções de um sujeito vidente, pois, mesmo que habitem o mesmo mundo e sejam reciprocamente afetados em uma relação de interdependência, percebem-no por diferentes modos de ser e estar nesse mundo.

Em um estudo que mapeou as trajetórias de pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial, mais especificamente pessoas com deficiência visual, Bazon, Aragão e Silva (2013) constataram que, no ano de 2010, considerando um público de cegos, o ensino regular brasileiro recebeu em matrículas 58% dessa população.

Diante dessa realidade, as autoras defendem que cabe à escola garantir aos estudantes a transmissão e aquisição de conhecimentos científicos, para que possam estar em condições favoráveis de integrar discussões, fazer uma reflexão crítica de seus atos e pensamentos em um contexto social e histórico, propor uma transformação e reconfiguração da sociedade, primando pela garantia de direitos para os estudantes, em todos os níveis de escolaridade, em um intervalo compreendido da Educação Infantil à Pós-Graduação, em nível de mestrado ou doutorado, respeitando as diferenças e quebrando conceitos preestabelecidos social e historicamente, que só acabam por criar estigmas que impedem a conquista de um estado autônomo dentro de um processo democrático e igualitário (BAZON; ARAGÃO; SILVA, 2013, p. 210).

Após essa abordagem sobre a educação do estudante cego, entendemos que se faz necessário realizar uma breve retrospectiva da história da Educação Física no Brasil, já que acreditamos que muitos modos de ser dos diferentes fazeres pedagógicos da área foram, de algum modo, influenciados pela história e formação de professores de Educação Física. Assim, no capítulo seguinte, faremos uma sutil abordagem sobre alguns fatos históricos da Educação Física no Brasil.

3 REMEMORANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

Considerando a atualidade desses anos de 2015, entendemos que nas aulas de Educação Física, existem muitas variáveis que podem afetar os modos de ser do estudante cego. Parece-nos oportuno lembrar um pouco da história da Educação Física no Brasil, pois esta não está dissociada da dos estudantes e da escola; ao contrário, atravessa os modos de ser tanto da instituição quanto do estudante em seus relacionamentos e, conseqüentemente, nas estruturas de conhecimentos sobre o seu próprio corpo e em suas condições de ser e estar. Assim, acreditamos que a constituição histórica da Educação Física no Brasil exerce significativa influência sobre os processos de aprendizagem dos estudantes.

Historicamente, a Educação Física no Brasil vem construindo seu lugar na escola regular. A constituição desse espaço deve-se a um processo longo, que foi permeado por uma diversidade de concepções e valores aplicados às práticas pedagógicas. Para entender esse processo, faz-se necessário conhecer um pouco do início dessa história.

A história da Educação Física no Brasil foi por vezes confundida com a história da Escola Militar, criada em 4 de dezembro de 1810, por uma Carta Régia, dois anos após a chegada da Família Real ao Brasil. Outros eventos, como a introdução da ginástica alemã, no ano de 1860, culminaram com o nascimento da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, que pode ser considerada como o mais antigo estabelecimento especializado do Brasil, responsável por difundir a Educação Física e suas aplicações desportivas, bem como pela participação dos militares nos processos de formação inicial de professores de Educação Física (CASTELLANI, 1991).

Durante muito tempo, perdurou a concepção de que a Educação Física era uma disciplina para “trabalhar” o corpo, tornando-o forte e capaz para realizar tarefas físicas. Essa ideia, que julgamos ser equivocada, ainda nos dias de hoje está presente em vários segmentos da sociedade brasileira.

De acordo com Castellani (1991), a Educação Física, desde o final do século XIX, foi colocada na escola como ferramenta de padronização de corpos saudáveis e alienados para atender aos interesses de grupos sociais e seus moldes. O modelo

de homens fortes e prontos para servir aos propósitos políticos de uma época perdurou na concepção de uma Educação Física de outrora.

Mas a relação estabelecida entre a Educação Física e o corpo fisicamente educado e saudável não deve ser entendida como influência direta e exclusiva dos militares; também sofreu influência da classe médica, que, baseada em uma medicina higienista, se assumiu perante a sociedade brasileira como a categoria profissional responsável por ditar os padrões de conduta física, moral e intelectual da família brasileira, que, naquela época, era vista como incapaz de preservar a vida de crianças e adultos.

Fundamentados nos elevados índices de mortalidade infantil e nas débeis situações de saúde da população adulta, os higienistas, em sua pedagogia médica, impuseram às famílias “uma educação física, moral, intelectual e sexual”, baseada em conceitos sanitaristas que fomentavam o prazer pela saúde, abominando os antigos hábitos da desordem higienista. Essa pedagogia tinha como principal objetivo garantir corpos saudáveis que aumentariam a reprodução e a longevidade das pessoas, promovendo novos hábitos e a moral na sociedade brasileira.

Sobre a relação de interdependência entre a Educação Física e o conceito de corpo saudável dos higienistas, Castellani (1991, p. 43) escreve:

[...] para dar conta de suas atribuições, os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente. Porém, ao assim fazê-lo, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial, acabou contribuindo para que esse corpo, eleito representante de uma classe e de uma raça, servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados.

Nessa direção, a Educação Física escolar sofreu, ao longo dos anos, diversas inferências que, de alguma forma, buscavam incluí-la no currículo escolar. Uma das mais significativas ocorreu em 1882, quando, na Câmara dos Deputados, Rui Barbosa, com o Parecer no Projeto de n.º 224, “Reforma do Ensino Primário”, atribuiu à Educação Física um nível de destaque, abordando questões relativas ao dualismo corpo-mente, que foi entendido de forma cartesiana durante uma época, além de outras medidas, como a que equiparou a categoria dos professores de ginástica à dos docentes de outras disciplinas, o que culminou na inserção da

Educação Física nos currículos escolares como disciplina obrigatória (CASTELLANI, 1991).

É indiscutível, para Castellani (1991), que o Parecer de Rui Barbosa subsidiou os trabalhos e discussões acerca da inclusão da disciplina Educação Física no currículo escolar brasileiro, no Período Republicano e nas décadas iniciais do século XX.

Castellani (1991) traz-nos outros fatos dos processos históricos sobre a Educação Física, como decretos que proibiam as mulheres de praticar atividades físicas, que nos ajudam a pensar e discutir muitas situações. Por exemplo, o fato de, em muitas aulas de Educação Física nas escolas da atualidade, aos meninos ser oferecida a prática do futebol, e às meninas, a prática da queimada. Parece-nos que, ainda nestes tempos de pós-modernidade, existem preconceitos em relação à prática da Educação Física escolar.

Nos anos de 1930, em um contexto histórico e político, em que surgiam ideologias nazistas e fascistas, pensamentos de grupos que se consideravam hegemônicos se fortaleceram em uma associação com a Educação Física. O Exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do “ideal” da Educação Física, que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. O discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, estes, sim, passíveis de abordagem dentro de um contexto educacional (BRASIL, 1997).

O objetivo higienista teve êxito em virtude do comportamento institucional militar, de comunidades religiosas e de educadores da Escola Nova, que compartilhavam muitos de seus pressupostos. Mas a inclusão da disciplina Educação Física nos currículos não foi suficiente para assegurar sua efetivação, em especial nas escolas primárias. Ainda que a legislação tivesse como objetivo aquela inclusão, a ausência de profissionais capacitados para o exercício dessa função era sensível (BRASIL, 1997).

Somente em 1937, com a Constituição em vigor, foi efetuada a primeira referência à Educação Física em textos constitucionais federais, que incluiu a disciplina no currículo como prática educativa obrigatória, ligada ao ensino cívico e aos trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Havia também um artigo que citava o

adestramento físico como modo de treinar a juventude com o intuito de proteger os interesses econômicos e o País (BRASIL, 1997).

A década de 1930 foi marcada ainda pela alteração, na conjuntura brasileira, dos processos de urbanização e industrialização que se estabeleciam concomitantemente com o Estado Novo. Dentro desse panorama, à disciplina Educação Física foram dados novos atributos, como o de revigorar e promover a capacidade de produção do trabalhador, reiterando o conceito de cooperação na sociedade (BRASIL, 1997).

Do período que compreendeu o término do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1961, o Brasil viveu um denso processo de discussões sobre o sistema de ensino. A legislação na época em vigor determinava que a Educação Física para o Ensino Primário e Médio fosse obrigatória. Foi a partir dessa época que o esporte passou a ocupar espaço nas aulas de Educação Física (BRASIL, 1997).

De acordo com o livro 7 dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), a história esportivante da Educação Física escolar se iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, representando um contraponto aos métodos mais conservadores de ginástica tradicional, buscando incorporar o esporte que, na época, já era uma instituição bastante independente.

Posteriormente aos anos de 1964, a educação sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira de se formar mão-de-obra qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do estudante (BRASIL, 1997, p. 22).

Nos anos de 1970, a Educação Física adquiriu importante sentido para a manutenção da ordem e do progresso. O militarismo governamental investiu muito na Educação Física e na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como tentativa de desmobilização das forças políticas opositoras. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse período, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom

exemplo disso foi o uso que se fez da campanha da Seleção Brasileira de Futebol, na Copa do Mundo de 1970 (BRASIL, 1997).

Na escola, com o Decreto n.º 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “[...] a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1997, p. 21). A ausência de especificidades no Decreto manteve o foco na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos básicos de ensino. O objetivo girava em torno da descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a Pátria (BRASIL, 1997).

Durante aquele período, que foi conhecido como modelo piramidal, norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país (BRASIL, 1997, p. 88).

Em resposta a esse modelo, iniciou-se um movimento de críticas:

[...] o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais (BRASIL, 1997, p. 96).

A Educação Física escolar, que era direcionada à escolarização de quinta a oitava séries do Primeiro Grau, passou a priorizar o segmento de primeira a quarta e também a Pré-Escola. “O foco passou a ser o desenvolvimento psicomotor do estudante, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento” (BRASIL, 1997, p. 21).

O lançamento dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores que realizaram doutorado no exterior, as publicações de livros e revistas, assim como o crescimento na quantidade de simpósios e congressos oferecidos aumentaram as discussões sobre o papel da Educação Física na sociedade brasileira (BRASIL, 1997).

As relações entre a sociedade e a Educação Física começaram a ser debatidas baseadas em documentos teóricos que criticavam a educação. Surgiu daí uma modificação centrada “[...] tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997). Em um primeiro momento, ampliou-se o pensamento de que a Educação Física pertencia à área biológica, relativa às “[...] dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas do indivíduo” (p. 21), entendendo o estudante do ponto de vista da integralidade. Em momento posterior, incorporaram-se objetivos educacionais mais abrangentes, com conteúdos diversificados e propostas pedagógicas mais humanizadas, negando o adestramento (BRASIL, 1997).

Nos anos noventa, se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas, e, embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano (BRASIL, 1997, p. 102).

No recinto escolar, a Educação Física, embora reconhecida como área do conhecimento importante para a educação, era tratada de forma marginalizada.

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos, ao explicitar, no art. 26, § 3º, que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. Dessa forma, a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade de primeira a oitava séries, não somente de quinta a oitava séries, como era anteriormente (BRASIL, 1997, p. 24).

Na citação de Castellani (1991) em página anterior, o autor remete-nos a um tempo não tão distante ou, melhor dizendo, lembra-nos de fatos de uma realidade ainda muito presente nas escolas da atualidade. No que se refere ao preconceito em relação àqueles estudantes que se distanciam de um padrão desejado, ainda nos dias de hoje, apresenta um elevado número de situações limitantes e até impeditivas para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, sobretudo

dos processos de ensino daqueles que são considerados como público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Falkenbach e outros (2007), a Educação Física, ao longo de um processo histórico, teve uma representação social entendida como uma disciplina que marginalizava os estudantes que se distanciavam do padrão. Talvez se encaixasse como área pedagógica da escola de menor potencial para a inclusão em suas aulas.

Os autores completam sua reflexão apontando para uma complexidade nas relações entre os professores e a escola, considerando que as práticas pedagógicas buscam cada vez mais uma universalização e uniformização do conhecimento, o que pode criar barreiras atitudinais para o reconhecimento da diversidade de sujeitos presentes na escola.

De acordo com Vago (1999), em um estudo que investigou a história da Educação Física no Brasil, eventos que envolvem essa disciplina, dentro do contexto da escola regular comum, fazem parte de nossa realidade desde o século XIX. Assim, o autor nos fala que a Educação Física vem passando por um período constante de fixação na escola. Vago explica que, para falar sobre esse assunto, assume como base inicial uma reforma do ensino promovida no Estado de Minas Gerais, em 1906, que teve repercussão significativa a ponto de ampliar um movimento de afirmação social da escola, conduzindo a uma configuração inicial da cultura escolar na cidade de Belo Horizonte e no resto do Estado de Minas Gerais.

Segundo o autor, esse novo modelo escolar acabou por substituir gradativamente o modelo escolar vigente na época, implantado em escolas isoladas, de turma única, sob a direção de um professor contratado pelo Estado de Minas Gerais ou por empresas privadas. Essas escolas funcionavam nas residências ou em templos religiosos, ou ainda em um ambiente qualquer, como lojas e galpões alugados ou emprestados. O autor comenta ainda que as inúmeras dificuldades enfrentadas nos anos seguintes à Proclamação da República reforçaram o pensamento político e intelectual do Estado de Minas Gerais sobre o conceito de construção de uma nação que mantivesse estreita relação com o conjunto de três termos conhecido como: educação intelectual, educação moral e educação física, para toda a população.

Assim, as escolas isoladas acabaram por ser criticadas, pela sua precariedade e pela carência de profissionais capacitados para a função. Essas escolas não eram públicas e, por assim ser, não podiam assumir a proposta de uma educação moral e física, o que comprometia uma formação voltada para o desenvolvimento de bons costumes e capaz de preparar os educandos para uma profissão no mercado de trabalho (VAGO, 1999).

Ainda segundo Vago (1999), a partir daí, seria responsabilidade da escola a missão de implantar uma mudança radical nos hábitos morais dos estudantes. O autor escreve que, na ocasião, existia a expectativa de que uma população alfabetizada pudesse influenciar os processos da administração industrial, garantindo economia e, por conseguinte, um aumento da produção industrial no Estado de Minas Gerais. A escola, assim, promoveria em seus estudantes uma modificação no que diz respeito à sensibilidade, ao comportamento e à linguagem.

Vago (1999) acrescenta que, naquela época, a escola passou a ser considerada como uma ferramenta de auxílio para superar o difícil panorama do Regime Republicano, no qual o Estado de Minas Gerais também estava incluído. A posição de Minas Gerais em uma nova era industrializada e complexa e sob uma lógica capitalista e de produção exacerbada precisava de uma população educada e livre do rótulo negativo do despreparo e do analfabetismo. A partir dessa reforma, o sistema público de educação primária de Minas Gerais passaria por um processo que tinha como objetivo principal resolver situações “ampliadas e complexas” (VAGO, 1999).

Abordando questões relacionadas com os momentos históricos da Educação Física no Brasil, Vago (1999, p. 36 - 37) discorre:

[...] rígidas grades de horários, com uma visível hierarquia dos saberes escolares; muitos rituais escolares que instituem as relações de poder foram mantidos, ainda que mais sutis e dissimulados; a seriação anual com promoção mediante avaliação quantitativa também atravessou o século. Esses são alguns indicadores da solidez daquele modelo.

Sobre os processos históricos da Educação Física em Minas Gerais, o autor ainda comenta:

[...] como recurso higiênico, de regeneração da raça, de preparação para o trabalho, ao final do século e nas circunstâncias colocadas no presente, sua permanência nas práticas escolares ou, ao contrário, o seu desenraizamento estão visceralmente vinculados à ideia de ampliar ou reduzir a escola como lugar de (e para a) cidadania emancipada. Nesse movimento, políticas de educação e de Educação Física são formuladas, práticas escolares são construídas e realizadas, opções são feitas (VAGO, 1999, p. 44).

Nesses tempos nos anos de 2015, vemos que a Educação Física escolar teve inúmeros e valiosos avanços. A culminância de práticas pedagógicas inovadoras que sobremaneira, promovem o esporte, a saúde e o bem-estar social e mental de tantos estudantes em escolas brasileiras, é uma realidade já constatada em muitos estudos acadêmicos.

Entretanto, no que diz respeito às práticas pedagógicas e, por conseguinte, à representação da Educação Física escolar na relação com estudantes público-alvo da Educação Especial, apesar de avanços, ainda há barreiras atitudinais e até mesmo físicas que, de algum modo, comprometem a educação desse público específico, demonstrando que ainda se faz de significativa importância a adoção de novas práticas pedagógicas que venham a garantir o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente da escola comum e regular, para que esta possa ser definitivamente considerada como uma escola de todos.

Contemplados alguns momentos da história da Educação Física no Brasil, vemos agora a necessidade de trazer, no subtítulo a seguir, uma revisão literária sobre alguns conceitos e concepções sobre a área da Educação Física, sobre o Corpo e Inclusão.

3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E INCLUSÃO: REVISÃO DE LITERATURA

Na revisão de literatura, pesquisamos livros, dissertações, teses e artigos acadêmicos que, de algum modo, abordavam a educação do estudante cego em aulas de Educação Física. Realizamos a pesquisa nos bancos de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de outras instituições, utilizando descritores como Estudante Cego e Educação Física,

Educação Física e o Cego, Cegueira e Educação Física, Aulas de Educação Física e o Cego.

Entretanto, encontramos poucas produções que abordavam a especificidade do tema de interesse deste estudo e os dados que se referiam aos descritores utilizados. Assim, além de pesquisas sobre cegos em aulas de Educação Física, elegemos também outros trabalhos de abordagem fenomenológica sobre estudantes cegos, que julgamos de significativa importância para ajudar a pensar a corporeidade e os modos de ser do estudante cego em aulas de Educação Física.

Na pesquisa *Estimulação perceptivo-motora em crianças com deficiência visual: proposta de utilização de material pedagógico*, cujo objetivo era apresentar sugestões e ferramentas para auxiliar a prática de professores de Educação Física na docência com estudantes cegos e/ou com baixa visão, Van Munster (1998), entre outros, identificou que a deficiência visual mantém significativa relação de interdependência com o desenvolvimento motor e que a ausência ou a diminuição da visão podem comprometer a eficiência das percepções sensoriais e cinestésicas e, assim, limitar o desenvolvimento motor. O autor concluiu que tanto o material pedagógico quanto as sugestões, quando postos em prática docente que respeite a individualidade social e biológica dos estudantes com deficiência visual, podem representar um recurso de significativa importância para a promoção de capacidades perceptivas e motoras.

No trabalho intitulado *A Inclusão do deficiente visual nas aulas de Educação Física Escolar: impedimentos e oportunidades*, que resultou de um estudo bibliográfico realizado no período de 1990 a 2004, Alves e Duarte (2005) defenderam que a Educação Física aparece como disciplina propícia para a inclusão do estudante deficiente visual, devido às possibilidades de se trabalhar o currículo de maneira diversificada. Entretanto, os autores também apontaram a necessidade de uma reflexão sobre a prática docente e de rompimento de barreiras atitudinais originadas da formação inicial e da profissionalidade docente.

Na pesquisa intitulada *As percepções de professores videntes sobre ser (sendo) estudante deficiente visual cego: uma análise de inspiração fenomenológica*

existencial hermenêutica, Nascimento (2012) investigou as percepções de professores videntes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, quando envolvidos existencialmente com a docência de um estudante cego. A autora concluiu que o professor, na relação dialógica com o saber, tem capacidade para exercer a inclusão a partir da resignificação de seus próprios modos de ser e estar no mundo e com o outro.

Desenvolvendo o estudo *O estudante cego e o ensino de ciências nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso*, Manga (2013) pesquisou a instrução científica do estudante e os materiais para isso utilizados, as relações interpessoais vivenciadas no ambiente escolar, o processo avaliativo, além de aspectos referentes à orientação e mobilidade. A autora concluiu que a inclusão escolar do estudante cego era influenciada pelo atendimento educacional e afetada por outros sujeitos que, em suas interlocuções, forneceram subsídios para repensar a inclusão escolar.

Em um trabalho focado no desenvolvimento de estudantes considerados como público-alvo da Educação Especial (CHICON, 2004), o autor escreve sobre a importância de oferecer práticas pedagógicas que considerem a diferença e a pluralidade de possibilidades para esses estudantes. O autor aponta, ainda, para a necessidade da participação da família nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola, sobretudo nas aulas de Educação Física.

Em um estudo realizado em um centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Vitória/ES, Chicon e Sá (2011), com abordagem metodológica baseada na cartografia, objetivaram conhecer os processos educacionais inclusivos de um estudante autista em aulas de Educação Física. Os autores apontavam para a necessidade de uma escuta sensível por parte dos profissionais envolvidos com a educação de sujeitos autistas, potencializando sua condição de ser no mundo e com o outro.

Em uma pesquisa que objetivou analisar práticas pedagógicas no desenvolvimento da ludicidade em um ambiente aquático, para fomentar processos de inclusão de um estudante autista em aulas de Educação Física, em uma unidade de ensino regular da rede pública de Educação Infantil no município de Vitória, Chicon, Sá e Fontes

(2013) constataram que atividades na água que contemplavam momentos lúdicos potencializaram benefícios para o desenvolvimento do estudante nas suas relações de interdependência com os professores e os outros estudantes.

Em um estudo sobre a Educação Física inclusiva na Europa, Rodrigues (2006) relata que, embora seja essa uma disciplina curricular que oferece significativa contribuição para os processos constitutivos da inclusão escolar de sujeitos considerados como público-alvo da Educação Especial, na formação inicial de professores de Educação Física em países europeus, praticamente não existem conteúdos curriculares específicos abordando conceitos e práticas especialmente dirigidos a esse público. Entretanto salienta que é de fundamental importância que se assumam novas perspectivas para uma prática pedagógica mais inclusiva.

Por sua vez, abordando a política da União Europeia em relação à preparação para a docência, Sanches, Abellán e Frutos (2011) informam que a formação de professores foi considerada como primeiro objetivo concreto, tornando-se alvo de uma política de educação da Comunidade Europeia que atribui aos Estados membros a responsabilidade de assumir, como prioridade, a educação de seus professores no decorrer de sua carreira profissional.

Em um estudo que buscou identificar questões relativas ao corpo e à aprendizagem, usando como base teórica Merleau-Ponty e Boris Cyrulnik, o pesquisador Silva Júnior (2014) constatou que a compreensão de corpo e aprendizagem em Merleau-Ponty, de acordo com a leitura e interpretação de duas de suas obras, *Fenomenologia da percepção* e *Estrutura do comportamento*, apresenta elementos simbólicos voltados aos aspectos temporais, espaciais, culturais; às dimensões do apego e dos afetos; à empatia, percepção, sensibilidade, historicidade; e às experiências vividas. Em sua metodologia, o autor lançou mão de uma abordagem fenomenológica, entendendo a experiência vivida pelo homem em um mundo sensível e a percepção do corpo como condição existencial.

Em uma pesquisa de mestrado, intitulada: Estudo Fenomenológico do Corpo no projeto “Praia sem Barreiras” em Recife/PE, Belo (2015) objetivou compreender a percepção que sujeitos com deficiência têm sobre seu próprio corpo em suas vivências. Para a autora, utilizar a fenomenologia como método de pesquisa

possibilitou-lhe melhor descrição e entendimento dos relatos. Belo escolheu a teoria de Merleau-Ponty como referencial teórico de base para seu estudo. As conclusões direcionaram a autora para o entendimento de que os relatos continham significados polissêmicos a respeito do corpo em relação à percepção de movimento, felicidade e forma de vida, entre outros. Relatou também que se deparou com achados em que a compreensão de percepção corporal estava relacionada com um antigo conceito que considerava o corpo humano como uma estrutura exclusivamente mecânica. Já na compreensão das possibilidades relativas à percepção do corpo durante as atividades do projeto, Belo constatou que os sujeitos perceberam areia nos pés e manifestaram sentimento de medo em relação ao adentrar no mar. Entretanto a autora encontrou resultados em que a compreensão da experiência vivida se traduzia em sentimentos e emoções relativos à superação de limites.

Em uma pesquisa que avaliou o corpo, a percepção e o conhecimento, baseada na teoria de Merleau-Ponty, a pesquisadora Nóbrega (2005) relata que, fundamentado nos estudos da ciência da sua época, Merleau-Ponty questionava as análises do sistema nervoso e os conceitos clássicos relativos ao carreamento do impulso elétrico, ao circuito reflexo na estimulação e reação, ao campo perceptivo e a questões situacionais do cérebro.

A autora aponta para a compreensão de que rever essas questões nos proporciona “[...] uma nova compreensão da percepção que se aproxima das ciências cognitivas contemporâneas” (NÓBREGA, 2010b, p. 53). Nesse sentido, esclarece que esses escritos são resultado de uma pesquisa teórica que versa sobre a fenomenologia de Merleau-Ponty, que objetivou trazer à tona uma “revisão conceitual” relativa à percepção, ao diálogo com a arte e à ciência, organizando “[...] conceitos e noções em torno de uma fenomenologia do conhecimento”. Apresenta-nos sua interpretação baseada principalmente na obra *Fenomenologia da percepção*, de Maurice Merleau-Ponty (1945-1994), que fez uma “[...] crítica ampla e rigorosa à compreensão positivista da percepção por meio da revisão do conceito de sensação, sua relação com o corpo e com o movimento” (NÓBREGA, 2005, p. 69).

Ainda de acordo com Nóbrega (2005), a abordagem positivista da ciência pensava percepção de modo diferente de sensação, mesmo que considerasse uma relação influenciada pela causalidade estímulo-resposta. Assim, a autora afirma que a “[...] percepção é o ato pelo qual a consciência apreende um dado objeto, utilizando as sensações como instrumento” (NÓBREGA, 2005, p. 83).

De acordo com Nóbrega (2005), Merleau-Ponty entende a abordagem fenomenológica da percepção como identidade dos movimentos do corpo, além de redimensionar a compreensão de sujeito nos processos constitutivos do conhecimento.

A autora escreve ainda que Merleau-Ponty, em um estudo que fala sobre a noção de corpo nos cursos sobre a natureza que ministrou no Collège de France, entre os anos de 1956 e 1960, “[...] examinou o conceito de natureza na filosofia e na ciência, a questão da animalidade e a passagem à cultura e a uma arqueologia do corpo humano” (NÓBREGA, 2014, p. 9). Destaca também o conceito de Merleau-Ponty sobre a corporeidade, ao afirmar que ela se manifesta de modo vivido, em um existir no mundo outro, admitindo relações, percebendo a vida e o mundo. Assim, a corporeidade vivida busca perceber aqueles que se mostram, já que se encontram sob um véu. Nessa direção, a corporeidade exerce um olhar sobre os objetos em uma perspectiva existencialista (NÓBREGA, 2014).

Em um estudo em que se propôs investigar a subjetividade e a experiência do outro baseado nos pressupostos teóricos dos pensadores Maurice Merleau-Ponty e Edmund Husserl, Capalbo (2007) expõe que a fenomenologia de Merleau-Ponty percorre, nos seus próprios modos de ser, o pensamento detectado em Husserl, na sua obra *Krisis*. A autora também informa que Merleau-Ponty faz uma crítica à teoria transcendental e ao “método da redução” que Husserl apresenta, por acreditar que a filosofia da existência e da subjetividade, em sua condição de ser situado no mundo da vida, merece maior atenção.

De acordo com Capalbo (2007), faz-se necessário entender que, para o sujeito, o importante é a procura de sentido para a própria vida, e isso é o que nos possibilita o esclarecimento em relação ao que é a natureza, a história, o mundo e o ser. A autora coloca em evidência que a crítica existencial de Merleau-Ponty, relativa aos

modos de experiência do outro, se dá *a priori* do próprio ser no mundo social e histórico.

Seguindo essas linhas de pensamento, lembramos que os estudantes, quando na escola, não se despem de suas maneiras de ser no seu meio social e familiar; trazem consigo seus hábitos de vida, seus sentimentos, seus medos e sua coragem, suas potencialidades e possíveis limitações. Assim, o estudante não mais se enquadra em um modelo predefinido, mas traz para a escola suas atitudes comportamentais constituídas em outros ambientes sociais.

Acreditamos, portanto, que a escola deve ser percebida como um espaço de todos, entendida como um espaço aberto e de direitos à inclusão e ao acesso de todos os estudantes, que percebem a escola como um lugar próprio de fazer a prática, onde o espaço é público, por isso não deve ficar à mercê de uma única força social ou pensamento pessoal.

Tendo pontuado de modo mais genérico Educação Física, Corpo e Inclusão, faremos, no próximo subtítulo, uma abordagem mais específica sobre o professor de Educação Física escolar e a inclusão.

3.2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO

No município de Vitória/ES, o cargo de professor de Educação Física recebe a nomenclatura de Professor de Educação Básica III, ou simplesmente PEB III – Educação Física. De acordo com a Lei Municipal n.º 6.754, de 2006, é responsabilidade do professor de Educação Física planejar, ministrar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas com estudantes, em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e a comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico. As atribuições acima descritas podem ser desempenhadas no Ensino Regular, na Educação Especial ou na Educação de Jovens e Adultos (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2006).

No campo da educação, o professor regente de classe, sobretudo da área da Educação Física de escolas do Ensino Fundamental, é aquele profissional que atua com todas as classes e níveis da escola, atendendo, em suas aulas, às turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental de uma unidade de ensino. Assim, se

uma determinada escola trabalha, em seu fluxo escolar, com essas turmas, o profissional de Educação Física é responsável por ministrar aulas para crianças na faixa etária compreendida dos seis anos aos quatorze anos.

Nesse contexto, o professor, no caso específico o regente de Educação Física, tem a responsabilidade de atender, sem restrições, a todas as crianças que se encontram regularmente matriculadas naquela unidade de ensino. Nesse espaço, o estudante é um sujeito de direitos; não um estudante idealizado e formatado, mas um ser humano real.

Assim sendo, o professor de Educação Física precisa estar consciente de que não é o único detentor do conhecimento, mas alguém que pode mediar esse conhecimento com o estudante, um estudante singular nos seus modos de ser sendo junto ao outro e no mundo (PINEL, 2009).

Nesse sentido, o professor regente de classe da área de Educação Física deve primar pela adoção de práticas pedagógicas inclusivas, lembrando sempre que essas práticas não estão dissociadas da cognição.

Referindo-se ao professor de Educação Física em suas práticas e movimentos pedagógicos inclusivos na educação, Chicon (2011) comenta que as aulas de Educação Física não podem ter um caráter excludente; devem, sim, considerar as diferenças na pluralidade de sujeitos presentes na comunidade escolar.

Carmo (2006), por sua vez, critica a adoção de discursos e práticas pedagógicas que buscam uma adaptação ou adequação de determinado desporto em aulas de Educação Física, para atender a estudantes da Educação Especial, lembrando que essas atitudes acabam por reforçar as desigualdades, pois limitam por antecipação as possibilidades dos sujeitos, considerando-os inaptos ou até mesmo incapazes em função de sua condição.

Versando sobre o sentido de ser professor de Educação Física em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Serra/ES, Sobroza (2013) afirma sentir-se em um lugar que se situa no limiar entre o “insano e o saudável”, onde o vivido pelo professor pode ser potencializado nos seus próprios modos de ser sendo no mundo e com o outro. Assim, de acordo com o autor, o professor de Educação Física adota uma postura flexível diante de seus encontros com os estudantes e com as situações vividas na escola. Passa por mudanças na sua subjetividade para, de

algum modo de ser, constituir-se como ser de mudança, que busca alternativas para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem na escola comum. Nesse sentido, o professor, ora “insano” ora “saudável”, movimenta-se pedagogicamente para transcender barreiras e superar momentos difíceis, concatenando ações que se traduzem em uma pluralidade de saberes e fazeres na Educação Física escolar (SOBROZA, 2013).

Refletindo sobre fazeres e saberes em uma Educação Física escolar que considera possibilidades para a inclusão de estudantes cegos, que são considerados público-alvo da Educação Especial, na escola regular, faz-se importante pensar e admitir a existência de diferentes e valiosos recursos metodológicos, por exemplo, a audiodescrição e a orientação para a mobilidade, que podem potencializar a educação desses estudantes. Sobre esses conteúdos, discutiremos no subtítulo a seguir.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTE CEGO E AUDIODESCRIÇÃO

A utilização da técnica de audiodescrição pode minimizar barreiras encontradas pelo estudante cego quando da necessidade de acessibilidade para melhor perceber práticas pedagógicas que utilizam filmes e outros recursos visuais em aulas.

De acordo com Araújo (2011), a audiodescrição é uma modalidade de descrição utilizada para a tradução de recursos audiovisuais e relevante ferramenta para garantir o acesso à informação aos sujeitos com deficiência visual.

A audiodescrição tem sido utilizada em diversos setores da sociedade, inclusive por emissoras de televisão que, desde 2013, vêm oferecendo esse recurso para telespectadores.

De acordo com publicação realizada no Portal Brasil (BRASIL, 2013b), desde 1.º de julho de 2013, as emissoras com sinal aberto deveriam oferecer pelo menos duas horas semanais de programação com o recurso da audiodescrição, que seria efetuada em um segundo canal de áudio.

Conforme o Portal Brasil, essa medida do Governo traria benefícios diretos para dezesseis milhões de sujeitos com deficiência visual no País.

A audiodescrição era disponibilizada em emissoras que, na ocasião, já trabalhavam com o sinal digital. Para utilizar a audiodescrição, o usuário deveria apertar a tecla SAP, no controle remoto do televisor, para ter acesso ao segundo canal de áudio, que oferecia a descrição completa das cenas expostas na televisão.

Ainda de acordo com o Portal Brasil, as regras para oferecer o recurso de audiodescrição na TV aberta foram estabelecidas pelo Ministério das Comunicações, em 2010, com um cronograma detalhado de implantação gradual do recurso (BRASIL, 2013b), cuja meta era que, 120 meses após a autorização para operar o sinal digital, as emissoras oferecessem aos telespectadores um mínimo de vinte horas semanais de programas com audiodescrição diárias.

Também em outros países, a utilização da audiodescrição em emissoras de televisão é uma realidade. Machado (2010) comenta que no Reino Unido, a televisão digital foi lançada em 1998, obedecendo ao padrão *Digital Video Broadcasting* (DVB). A autora afirma ainda que, somente onze anos após instituir-se o *Office of Communication* (Ofcom), que se apresenta como instituição reguladora do setor de comunicação do Reino Unido, é que se tornaram públicos dados mostrando que 89,8% das residências inglesas acessavam emissoras de modo digital.

De acordo com Machado (2010), só depois do advento do sinal digital é que começou, no ano de 2008, a suspensão do fornecimento do sinal analógico nas redes emissoras de televisão. Os ingleses contavam com uma programação muito variada e com som e imagem de excelente qualidade. Além disso, foram pioneiros na oferta de audiodescrição como garantia de acesso àqueles que necessitavam desse recurso. A autora ressalta que a audiodescrição é utilizada para descrever “[...] o cenário, o figurino, a movimentação dos personagens e todos os outros elementos que não são compreendidos, principalmente por pessoas com deficiência visual” (MACHADO, 2010, p. 2).

Defendendo o direito à comunicação, Lima, Guedes e Guedes (2010) mencionam que garantir o acesso à informação, por meio da audiodescrição, em salas de cinemas, espetáculos teatrais, seminários e palestras, a sujeitos cegos ou com visão

diminuída possibilita a essas pessoas uma percepção ampliada do que se transmite através das imagens que compõem o contexto social do ambiente em questão.

Os autores nos falam ainda que a apropriação de conhecimentos por pessoas com deficiência visual, quando envolvidas em palestras, aulas, cursos e congressos, é potencializada na medida em que se lança mão da audiodescrição para descrever filmes, cartazes e outros recursos imagéticos (LIMA; GUEDES; GUEDES, 2010).

Já nos espaços e tempos da escola regular comum, em todos os seus níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e à Pós-Graduação, o recurso da técnica de audiodescrição se apresenta de grande valia para garantir o acesso a estudantes cegos ou com baixa visão aos distintos métodos pedagógicos expositivos, nas mais variadas disciplinas.

Na atualidade dos anos de 2015, muitos professores se utilizam de recursos pedagógicos imagéticos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, é de fundamental importância considerar a diversidade de estudantes presentes na escola e suas respectivas individualidades e especificidades biológicas, como as dos cegos ou de pessoas com visão diminuída.

Nessa direção, a utilização da técnica de audiodescrição para descrever as aulas vem contribuir para a atribuição de significados ao que é ensinado, além de diminuir as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência visual na escola comum, que, não dispondo da visão, não podem perceber a dimensão que as imagens proporcionam quando associadas aos mais diversos sons e efeitos sonoros em filmes, peças de teatros, espetáculos de dança e mostras culturais, potencializando a compreensão e apropriação de conhecimentos na escola.

A audiodescrição pode ainda ser utilizada para descrever os acontecimentos, por exemplo, de uma aula de Educação Física, que tenha como objetivo trabalhar as regras e os diferentes esquemas⁴ de um jogo de futebol, em que as posições e a distribuição dos jogadores no campo devem ser memorizadas pelos estudantes.

⁴ Os esquemas no futebol são as posições que os jogadores devem adotar em campo para atingir os objetivos do técnico em relação à equipe adversária. Um exemplo de esquemas no futebol é o 4-3-3, que consiste na distribuição dos jogadores de modo tal que quatro fiquem na defesa, três no meio de campo e os outros três no ataque.

Assim, aqueles que dispõem da visão não encontram muitas dificuldades para se posicionar no campo de futebol de acordo com o esquema de jogo. Já os que, nos seus modos de ser, são cegos ou têm visão diminuída vão poder adotar uma posição situacional mais eficiente no esquema do jogo quando da utilização da técnica de audiodescrição.

Assim sendo, a audiodescrição pode auxiliar o estudante cego a perceber a posição tanto dos seus colegas de jogo quanto a sua própria no campo. O docente pode descrever para seu estudante cego ou com visão diminuída todos os detalhes do que se passa naquele jogo, informando quem está com o domínio da bola e em que direção se desloca; quantos jogadores estão nas proximidades do seu corpo e como estão se movimentando em campo; se há desníveis no campo; quantos estudantes estão assistindo ao jogo; quais as expressões faciais dos jogadores em campo e dos espectadores na torcida. Assim, a audiodescrição de uma aula prática de futebol, na aula de Educação Física escolar, oferece ao estudante cego uma dimensão ampliada daquela vivência, além de criar outras possibilidades de ele perceber e sentir o mundo e os outros.

Em sua utilização na escola, a audiodescrição não se restringe às aulas de Educação Física e de outras disciplinas, ou à descrição de filmes e imagens utilizados por professores em suas aulas. Estende-se também a outras atividades curriculares que acontecem fora do ambiente escolar, como visitas a parques temáticos, praias, museus, mostras culturais; visitas a centros e laboratórios diversos, além de viagens para conhecer cidades históricas brasileiras, entre outras atividades que a escola propõe para potencializar o conhecimento de seus estudantes.

Considerando a utilização da audiodescrição para além do atendimento a pessoas com deficiência visual em lugares públicos, Lima, Guedes e Guedes (2010) defendem que esse recurso pode ser usado também na educação de pessoas disléxicas, que apresentam distúrbio de aprendizagem que afetam a condição de leitura e escrita. Essas pessoas terão os efeitos do distúrbio minimizados quando da utilização da audiodescrição, para se apropriar de conhecimentos e conteúdos antes disponibilizados apenas pela leitura.

Os autores ainda preconizam que crianças com dificuldades de concentração e memória para a leitura de textos com divisão silábica, de reconhecimento de fonemas, ou simplesmente de interpretação do que foi lido podem ser beneficiadas com a mediação do uso didático-pedagógico da audiodescrição, quando os textos se transformam em som (LIMA; GUEDES; GUEDES, 2010).

Referindo-se aos cuidados que se devem adotar na elaboração e posterior utilização da audiodescrição em filmes, Leão e Araújo (2009) apontam para a escolha do gênero, já que, segundo as autoras, pode interferir na linguagem. Salientam que, na utilização da audiodescrição do filme *Carne trêmula*, que é um drama, fizeram opção por um linguajar descritivo dos símbolos e das cores, que é uma característica das produções do autor Pedro Almodóvar.

Outra ferramenta didático-pedagógica que também contribui com a educação de estudantes cegos está contida na utilização de procedimentos para a orientação e mobilidade do estudante cego na escola comum.

3.4 ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Quando falamos de Educação Física escolar para o estudante cego, faz-se de significativa importância entender que a educação desse sujeito está entrelaçada com outros conhecimentos que se apresentam como necessários aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, fundamentado na nossa própria experiência como docente das áreas de Educação Física, da Dança e do Karate, com nossa própria corporeidade em vivências no mundo e com o outro, entendemos que há, em muitos momentos da vida, uma necessidade de orientação para uma mobilidade intencional.

Assim sendo, neste subtítulo, vamos pontuar alguns saberes que julgamos importantes para a Educação Física na orientação e na mobilidade com (do) estudante cego nos diferentes espaços de seu cotidiano escolar e de seu mundo circundante.

O corpo em movimentos conexos e coreografados de um Ballet se movimenta em direções distintas sem perder a orientação. Também assim percebemos esse mesmo corpo se deslocando em muitas outras direções, quando da execução de um

Kata (Luta imaginária) no Karate. Assim, como no Ballet, ou no Karate, há uma necessidade de orientação para a mobilidade (MIRANDA, 2008).

Nessa teia de movimentos direcionais do corpo, acreditamos que podemos, com base nos nossos próprios conhecimentos desenvolvidos nas artes da Dança e do Karate, conceituar orientação como uma habilidade pessoal para reconhecer um ambiente qualquer, com uma identificação própria dos corpos físicos nela contidos, além de uma percepção espacial e temporal em relação ao vivido (MIRANDA, 2008).

Nesse mesmo trilho, o Karate e o Ballet são, nomeadamente, artes que compreendem grande mobilidade. Portanto, fundamentado em nossa experiência vivida nessas artes, entendemos que a mobilidade pode ser conceituada como uma condição física própria de utilizar a corporeidade para a execução de deslocamentos, de modo eficaz e autônomo, em uma determinada espacialidade do corpo próprio (MIRANDA, 2008).

De modo algum, queremos aqui menosprezar, ou desconsiderar, os inúmeros autores que já publicaram sobre o assunto orientação para a mobilidade, mas, sim, trazer uma reflexão sobre a necessidade do entendimento de que esse binômio, não é e não pode ser um conhecimento direcionado exclusivamente para cegos.

Assim, faz-se de grande importância romper barreiras atitudinais para entendermos que todo ser humano, independentemente de sua condição, precisa ou precisará de alguma orientação para se mobilizar (MIRANDA, 2008).

Nesse sentido, entendemos que as percepções, por exemplo, o ritmo, o tônus muscular e o equilíbrio, além de outras percepções corporais, como audição, olfato e paladar, podem contribuir muito na mobilidade de todas as pessoas, sobretudo daquelas que são cegas, ou possuem uma visão diminuída (MIRANDA, 2008).

Nessa perspectiva, compreendemos que aulas de Educação Física, contempladas por outros conhecimentos, como os advindos do Karate e do Ballet, são de grande valia para a mobilidade, garantindo a aquisição da autonomia para aqueles sujeitos que dependem dessas habilidades para se locomover em diferentes espaços e tempos dos também diferentes cotidianos, sejam esses pertencentes ao território escolar, sejam para além dele.

Seguindo essa linha de pensamento, é importante lembrar que um estudante cego pode recorrer a percepções variadas para se locomover em diferentes espaços, com uma orientação segura.

A exemplo das percepções que se podem usar, está o tônus muscular, que contribui, por exemplo, para a manutenção da postura ereta do tronco. Por sua vez, o tronco ereto, durante o deslocamento em marcha, facilita a mobilidade e a orientação, além de contribuir com outros fatores, como a utilização de técnicas de autoproteção.

No Karate, o movimento de “Jo dan age uke”, é utilizado para a defesa do rosto. Esse pode ser usado pela pessoa cega para autoproteção superior (MIRANDA, 2008).

Já o ritmo é uma percepção de significativa importância nos processos de educação psicomotora na orientação para a mobilidade, tanto na prática do Karate e do Ballet, quanto em deslocamentos do dia a dia, na medida em que contribui para a percepção do tempo de uma determinada atividade em relação ao espaço. A interdependência entre volume e intensidade, nos movimentos necessários, por exemplo, a um deslocamento de um ponto a outro em uma trajetória escolhida, também sofre influência de um ritmo impresso na atividade escolhida (MIRANDA, 2008).

Não obstante o que citamos sobre ritmo, tônus e autoproteção, a percepção do equilíbrio, que representa a condição de manter-se sobre uma base qualquer, mantendo o corpo em uma posição desejada, sem permitir que se incline involuntariamente para outras direções ou posições, que não aquela escolhida de modo intencional, sofre, como podemos ler em Ganong, (1999), influência direta de proprioceptores e de neuroreceptores localizados na região plantar, que ajudam a protagonizar a fisiologia do sistema vestibular localizado no ouvido interno.

O equilíbrio, como podemos ler em Fonseca (1992), em seu livro *Manual de observação psicomotora*, pode ser classificado como dinâmico, quando a pessoa se encontra em deslocamentos ou em movimentos sobre uma determinada superfície, ou, ainda, flexionando o corpo intencionalmente. Pode também ser classificado

como estático, quando a pessoa se mantém, por exemplo, sentada, com a coluna ereta ou em posição ortostática.

Outras percepções se fazem de significativa importância para a orientação e mobilidade do estudante cego, entre elas a auditiva, que se traduz em um grande recurso para a orientação de pessoas cegas ou com visão diminuída.

A percepção auditiva pode, por exemplo, fornecer informações sobre o tipo de veículo que se aproxima, ou sobre a presença de pessoas trabalhando em uma construção predial. Os exemplos apresentados ilustram situações que podem oferecer significativo risco para a integridade física de toda gente, sobretudo daquelas que não dispõem da visão.

Com o intuito de treinar a concentração e o autocontrole, praticantes de Karate vendam seus próprios olhos durante as lutas, orientando-se por percepções sinestésicas, como o olfato (MIRANDA, 2008).

Assim, consideramos que outra percepção importante para o estudante cego diante de suas necessidades de se mobilizar na escola refere-se à percepção olfativa ou, em outras palavras, ao sentido do olfato, que, como a audição, também representa uma ferramenta importante de auxílio na orientação para uma mobilidade mais segura da pessoa cega. A utilização dessa percepção pode auxiliar o estudante a localizar, por exemplo, pessoas que dele se aproximam, ou o refeitório da escola. Pelo olfato, o estudante pode definir sua rota na direção do cheiro dos alimentos e das refeições produzidas ali. Outra situação seria o cheiro de papel que emana da biblioteca e outros odores (MIRANDA, 2008).

A percepção olfativa, nesses exemplos, pode auxiliar o estudante cego na reconhecimento de outros pontos de referência. Do mesmo modo, também pode ajudá-lo a se orientar para além dos muros escolares, pois, ao se aproximar de uma padaria, por exemplo, ele pode identificar sua situação espacial e geográfica quando da sua mobilidade em deslocamentos voltando para sua casa.

Outra percepção que o estudante cego pode aprender a utilizar, em relação à sua mobilidade, relaciona-se com o tato. As percepções e sensações do frio, do calor ou

da pressão atmosférica podem ajudá-lo, diante dos seus próprios desafios, a se orientar e se mobilizar na escola.

Na Arte do Karate, o tato é frequentemente utilizado para orientar o praticante quando diante dos desafios de vencer a si próprio no Kumite, que são as lutas, e na prática do *Za Zen*, que são exercícios de meditação em posição ajoelhada (MIRANDA, 2008).

Acreditamos que o ensino e o respectivo aprendizado dessas sensações e percepções em vivências corporais contribuem, com efeito, tanto em técnicas específicas do Karate, quanto para adaptações voltadas para a autoproteção da pessoa cega.

Não pretendemos aqui negar outros conhecimentos sobre a orientação da pessoa cega para a sua mobilidade; desejamos, sim, que o leitor deste trabalho acadêmico seja, de algum modo, afetado por nossas provocações, para que possa pensar a corporeidade do sujeito (estudante cego) e suas subjetividades, em qualquer situação da motricidade humana, seja essa de origem tecnicista, seja de abordagem fenomenológico-existencial.

Os conhecimentos tecnicistas ainda se apresentam de grande utilidade para a orientação de pessoas cegas ou com visão diminuída. As técnicas de autoproteção utilizadas no Karate, por exemplo, auxiliam-nas na proteção de sua integridade, quando diante de barreiras físicas.

A técnica de autoproteção superior, baseada no movimento de defesa do rosto (Jo Dan Age Uke) do Karate, por exemplo, sugere que a pessoa cega execute uma elevação do braço com adução em relação à linha medial do corpo, flexionando a articulação do cotovelo, mantendo a mão em posição de pronação e com leve rotação anterior. A Figura 1 mostra a direção do movimento que a pessoa deve executar com o braço para a autoproteção da parte superior do corpo.

Figura 1 – Direção do movimento do braço para autoproteção superior



Fonte: Miranda (2008).

Já a técnica utilizada para a proteção da parte inferior do corpo, que também foi por nós fundamentada em alguns movimentos de defesa do Karate e que neste caso específico, se refere ao (Ge Dan Barai), defesa do Karate que tem como objetivo defender a parte inferior do abdômen e os órgãos genitais, sugere que a mão deve posicionar-se em pronação, com a articulação do cotovelo em extensão parcial e em distância superior ao tamanho dos passos. A adoção dessas posições do braço, antebraço e mão em relação ao corpo, proporciona uma percepção antecipada de quaisquer obstáculos que possam oferecer perigo para a integridade física da pessoa.

Sugere, ainda, que o corpo se mantenha descontraído para que haja melhor percepção de possíveis barreiras, além de melhor resposta de autoproteção diante de um estímulo qualquer. Nessa técnica, a pessoa posiciona o braço em extensão parcial e em adução em relação à linha medial do corpo (MIRANDA, 2008). A Figura 2 mostra a direção do movimento que a pessoa deve executar com o braço para a autoproteção da parte inferior do corpo.

Figura 2 – Direção do movimento do braço para autoproteção inferior



Fonte: Miranda (2008).

Para além das técnicas de autoproteção, outras técnicas, a exemplo da do Guia Vidente, ainda podem ser consideradas de significativa relevância para a orientação de pessoas cegas ou com visão diminuída quando diante da necessidade de se mobilizar. Nessa técnica baseada nos Katas de Karate e nas coreografias do Ballet onde o Sensei (Professor) e o Coreógrafo, respectivamente, orientam as diferentes direções dos movimentos do praticante de Karate no Kata e do Bailarino na dança coreografada, sugere-se que o guia vidente (pessoa que não possui deficiência visual) se aproxime da pessoa que pretende guiar e a toque suavemente para que

sua presença seja percebida e para que possa guiar a pessoa cega nas direções desejadas.

Em um segundo momento, sugere-se que a pessoa que vai ser guiada, utilizando a mão esquerda, flexione o antebraço em aproximadamente 90° graus e segure na parte posterior do braço esquerdo do guia.

A posição situa-se logo acima do cotovelo e abaixo dos músculos do tríceps braquial, de modo tal que o polegar se posicione na porção lateral do braço e os outros dedos, na porção medial do braço do guia. A adoção dessa posição entre as pessoas, possibilita uma percepção ampliada dos espaços e tempos da orientação para a mobilidade.

Em situações em que o guia e o indivíduo cego tenham estaturas distintas, os braços e as mãos tanto do guia quanto da pessoa guiada devem posicionar-se para a obtenção da eficiência e conforto na orientação da mobilidade. A Figura 3 sugere uma posição situacional na parte posterior do braço do guia, onde a pessoa guiada pode segurar.

Figura 3 – Posição da pegada no braço do guia



Fonte: Miranda (2008).

A Fotografia 1 traz um exemplo de atuação do guia vidente orientando a mobilidade de uma pessoa cega em uma travessia de pedestres.

Fotografia 1 – Guia vidente auxiliando um cego a movimentar-se numa travessia de pedestres



Fonte: Google (Acesso em 30 jul. 2015).

As técnicas de guia vidente apresentam-se em diversas outras situações de orientação para a mobilidade de uma pessoa cega ou com visão diminuída. Uma delas se dá quando auxilia pessoas com deficiências visuais a subir e descer escadas.

Para orientar a subida de uma escada, o guia vidente, num primeiro momento, posiciona-se perpendicularmente aos degraus. A pessoa que está sendo guiada deve posicionar-se em uma linha paralela à do guia. Utilizando a percepção plantar, a pessoa cega procura identificar o espelho da escada antes de iniciar a subida (MIRANDA, 2008). A Figura 4 ilustra a atuação de um guia de um cego na subida de uma escada.

Figura 4 – Guia vidente auxiliando um cego a subir uma escada



Fonte: Google (Acesso em 30 jul. 2015).

Também nas descidas de escada o guia deve atentar para alguns cuidados. Antes de descer, ele e a pessoa guiada devem posicionar-se na borda do primeiro degrau para que, a partir da percepção plantar, a pessoa cega identifique as dimensões do degrau e o tipo de piso. Na orientação da descida, por motivo de segurança, a pessoa que está sendo guiada deve posicionar-se, no mínimo, um degrau atrás do guia vidente (MIRANDA, 2008). A Figura 5 mostra como um guia vidente deve se colocar para auxiliar uma pessoa cega a descer uma escada.

Figura 5 – Guia vidente auxiliando uma pessoa cega a descer uma escada



Fonte: Google (Acesso em 30 jul. 2015).

Outras técnicas com guia vidente podem ser adotadas nas aulas de Educação Física para orientar o estudante cego. Ao transitar por caminhos estreitos, por

exemplo, o guia deve posicionar-se à frente do estudante cego. Nessa posição, ele estenderá o braço em direção posterior medial em relação ao próprio corpo, de modo que a pessoa guiada fique imediatamente atrás do guia.

Na orientação do estudante cego para o ato de sentar-se, o guia deve aproximar-se dele e guiá-lo até a cadeira, verbalizando a atividade com a técnica de audiodescrição, ou seja, prestando informações sobre as dimensões da cadeira, como a largura do assento, a altura desse objeto em relação ao corpo do estudante, o modelo e a localização espacial (o espaço onde a cadeira se encontra) e falando de outros móveis e/ou objetos que se encontram naquele espaço, bem como das distâncias da cadeira em relação aos outros corpos físicos presentes no ambiente. Em seguida, deve orientar a pessoa de modo que ela mesma faça um reconhecimento da cadeira. Prosseguindo, a pessoa guiada deve ser levada a aproximar-se da cadeira, tocando-a com os joelhos, para só depois sentar-se (MIRANDA, 2008).

Além de orientações com guia, o estudante cego pode aprender procedimentos de orientação individual, em que usa o próprio corpo e suas percepções.

A percepção da direção antes do início de uma caminhada é um exemplo de atividade aprendida em aulas de Educação Física, em que o estudante cego pode orientar-se sem o auxílio de um guia. Ao tocar, por exemplo, uma parede com parte do corpo, o estudante determina uma linha reta imaginária a partir da linha medial do corpo próprio percebido e perpendicular à parede (MIRANDA, 2008).

A utilização dessa técnica nas práticas pedagógicas em aulas de Educação Física possibilita ao estudante cego a adoção de uma posição situacional que contribui significativamente para a sua locomoção nos trajetos percorridos dentro da escola e também fora dela, nos deslocamentos em linha reta, por áreas previamente conhecidas, minimizando acidentes de percursos e potencializando a orientação e a mobilidade do estudante. A Figura 6 ilustra a posição que o estudante deve adotar antes de traçar sua rota de caminhada em um ambiente qualquer.

Figura 6 – Posição a ser adotada antes de iniciar o deslocamento em linha reta



Fonte: Miranda (2008).

Nota: Arte produzida pelo autor.

Outra prática pedagógica que pode ser adotada nas aulas de Educação Física, com o objetivo de potencializar a autonomia na orientação do estudante cego, quando em seus deslocamentos dentro da escola, é a utilização da bengala longa. As técnicas de bengala longa proporcionam à pessoa cega ou com visão diminuída uma mobilidade mais independente e com significativa segurança, nos mais diversos ambientes do mundo que a circunda.

Essas técnicas com bengala longa, por nós sugeridas, também são adaptações de movimentos do Karate quando da utilização de um *Bo* (bastão). O praticante de Karate usa o *Bo* como prolongamento de seu próprio corpo, potencializando assim suas percepções do seu mundo circundante.

Em uma progressão pedagógica, partindo do mais simples para o mais complexo, a adaptação à bengala pode ocorrer de diferentes modos. Na familiarização com a bengala, o professor de Educação Física pode lançar mão de brinquedos e outros recursos, como carinhos de supermercado, cabos de vassouras, carrinhos de brinquedo, que devem ser conduzidos pelo estudante cego com o objetivo de proporcionar uma estimulação precoce para posterior uso da bengala.

A bengala deve ser posicionada na linha medial do corpo, e a pessoa deve segurá-la na altura do estômago. Essa posição permite que o pé toque a superfície no ponto em que a bengala tocou, garantindo, assim, maior segurança na orientação da marcha durante a mobilidade, de acordo com o que se lê em Miranda (2008). A Figura 7 ilustra a posição da bengala em relação ao corpo.

Figura 7 – Ilustração para o uso de bengala.



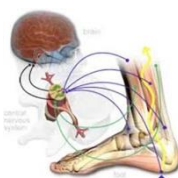
Fonte: Google (Acesso em 10 jan. 2008).
Nota: Imagem adaptada por Miranda (2008).

Outros recursos que se pode utilizar, para contribuir com a orientação e mobilidade do estudante cego em aulas de Educação Física, estão nas possibilidades de potencializar a sensibilidade e compreensão da percepção plantar. A seguir abordaremos este tema.

3.4.1 A percepção plantar na orientação e mobilidade do estudante cego em aulas de Educação Física escolar.

De acordo com Machado (2000), a neurofisiologia da percepção plantar se apresenta por sistemas proprioceptivos, protagonizados por neuroreceptores, como os fusos musculares. Estes, por sua vez, por meio de impulsos nervosos, possibilitam a transmissão de informações de partes do corpo, neste caso dos pés, aos órgãos sensoriais localizados nas articulações e em suas proximidades. Essas informações nervosas são sintetizadas no córtex e assim possibilitam uma percepção da espacialidade do *corpo próprio*. A Figura 8 ilustra a ideia de percepção plantar que o autor traz para esta discussão.

Figura 8 – Ilustração de neuroreceptores e impulsos nervosos na percepção plantar.



Fonte: Google (Acesso em 30 jul. 2015).

Em um estudo que teve como objetivo avaliar a influência da percepção plantar sobre a orientação e a mobilidade de um estudante cego de 14 anos de idade, Miranda e Pinel (2015) observaram as percepções do estudante em seu deslocamento em marcha bem como o número de passos por minuto em diferentes pisos e solos, como areia, pavimentação em cimento, ladrilhos e pisos emborrachados em alto relevo e asfalto.

Utilizando sua percepção plantar, o estudante mostrou-se experiente nos seus modos de ser, quando caminhava com segurança pelos corredores da escola, sem o auxílio da bengala. Na quadra da escola, durante as aulas de Educação Física, os autores observaram que o estudante se deslocava com cautela, ao perceber o piso liso, durante as atividades realizadas.

Em uma atividade de futebol com bola de guizos, o estudante, em sua corporeidade, procurava escutar com muita atenção o som produzido pelo rolar da bola. De pés descalços, utilizando sua percepção plantar e guiado pelo som, ele caminhava pela quadra em direção à bola até percebê-la com a planta dos pés, para, então dar seguimento ao jogo, conduzindo e chutando a bola em direção ao gol (MIRANDA; PINEL, 2015).

Em outra aula, que teve como objetivo trabalhar com os estudantes as modalidades do atletismo, os autores constataram que o estudante cego se lançava em direção às barreiras físicas distribuídas pela quadra da escola a fim de transpô-las. Ao se aproximar de um conjunto de tatames organizados para exercícios de rolamento, utilizando sua percepção plantar, tomava ciência da textura e do volume apresentados pelos tatames para só então se lançar em direção ao piso emborrachado a fim de realizar o exercício de rolamento (MIRANDA; PINEL, 2015).

Nesse sentido, Miranda e Pinel (2015) expõem que o estudante cego, em sua corporeidade, demonstrava segurança ao desempenhar a atividade, com admissível sentimento de conquista e de inclusão na escola, na aula de Educação Física e na atividade proposta, e se lançava então ao desconhecido, mostrando-se ele mesmo no mundo.

Os autores trazem ainda o desvelar da corporeidade vivida do estudante cego para além dos limites da escola, ao relatarem que ele se embrenhava pelos caminhos da cidade em direção à própria residência (MIRANDA; PINEL, 2015).

Nas calçadas e ruas da cidade, o caminhar era mais cuidadoso, exigindo o auxílio da bengala. Terrenos arenosos, esburacados e desnivelados faziam parte da realidade vivida por aquele estudante. Por isso, utilizar a bengala isoladamente não foi suficiente; era de fundamental importância usá-la em conjunto com a percepção

plantar para conseguir transpor as barreiras urbanas e se proteger de situações que colocavam sua integridade física em iminente risco.

Ainda no foco da intensificação de recursos pedagógicos que podem ser direcionados para orientação do estudante cego em sua mobilidade durante as aulas de Educação Física, apresenta-se a utilização de mapas táteis como ferramenta de grande valor nos processos de ensino e aprendizagem.

3.4.2 A utilização de mapas táteis na orientação e mobilidade do estudante cego em aulas de Educação Física escolar

Em um estudo sobre confecção de mapas e outros produtos cartográficos, Loch (2008) explicita que a cartografia tátil é um ramo específico da cartografia, que tem como objetivo principal construir mapas cartográficos para atender às necessidades de orientação espacial para sujeitos cegos ou com visão diminuída quando de sua mobilidade nos mais variados espaços.

A autora afirma que os mapas e gráficos táteis podem ser utilizados também como instrumento pedagógico, potencializando a conquista da autonomia de pessoas cegas ou com visão diminuída, possibilitando acesso aos mais diversos ambientes da sociedade.

Utilizando mapas táteis para o ensino da disciplina Geografia, Salvador (2007) aponta para a importância de se refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas que podem criar possibilidades de maior compreensão, motivação e apropriação de novos saberes para todos os estudantes.

Em uma pesquisa que buscou identificar os tipos de materiais que possuíam maior percepção para pessoas cegas quando da utilização de mapas táteis, Jehoel et al. (2005) concluíram que materiais de maior aspereza utilizados na fabricação de mapas táteis se apresentavam como preferidos por pessoas cegas, em detrimento de outros materiais.

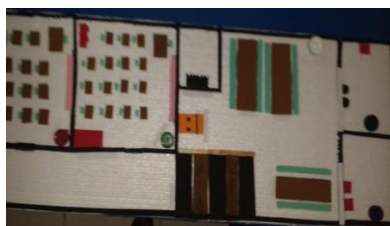
Jehoel et al. (2006) descreveram que a produção de mapas táteis merece uma atenção especial. A qualidade e a diversidade de materiais utilizados devem receber uma criteriosa avaliação para que os mapas alcancem seus objetivos.

Em um estudo realizado em uma escola pública do município de Vitória/ES, Miranda (2008) utilizou, como recursos pedagógicos em aulas de Educação Física, fundamentos do Karate e mapas táteis para potencializar a orientação e mobilidade de um estudante cego de seis anos de idade, que se encontrava matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental. A utilização dos mapas possibilitou a esse estudante aquisição de uma consciência ampliada dos espaços escolares, promovendo maior autonomia nos deslocamentos pela escola durante as aulas.

Em um estudo que teve como objetivo desvelar os modos de ser de um estudante cego de 14 anos, por meio de suas percepções e sensações da espacialidade de seu corpo próprio, nas suas experiências vividas dentro da escola, utilizando mapas táteis e materiais disponíveis na escola, como borracha atóxica etil, vinil e acetato (EVA), tecidos não tecidos (TNT), fios de barbante, cartolina, massa de modelar e tampas de garrafas plásticas de politereftalato de etileno, tipo pet, Miranda e Pinel (2015) produziram mapas em alto relevo. Lançamos mão de uma planta baixa dos ambientes escolares, cujo tamanho original foi ampliado e montado sobre uma folha de isopor.

De acordo com os autores, o desenho representava os espaços dos ambientes da escola, como salas de aulas, banheiros, refeitório, corredores e escadas, portas, janelas, entre outros detalhamentos. Os mapas representavam, inclusive, mobiliários, como cadeiras, mesas e armários, além de bebedouros e baldes de lixo distribuídos nos espaços escolares. Os espaços representados nos mapas táteis foram ainda nomeados em Braille (MIRANDA; PINEL, 2015). As Figuras 9 e 10 trazem duas versões de mapas táteis para a percepção de salas de aulas e outros ambientes escolares.

Figura 9 – Mapa tátil das salas de aula da escola para auxiliar na orientação e mobilidade.



Fonte: Miranda (2008).

Figura 10 – Versão 2 de mapa tátil para auxiliar na orientação e mobilidade.



Fonte: Miranda (2008).

Em relação ao que apresentamos até agora, é importante lembrar que todas essas percepções não se apresentam dissociadas umas das outras, ou separadas de forma cartesiana. Mostram-se, como nos fala Merleau-Ponty (2011), na corporeidade do ser, de modo completo e indiviso.

Assim, no capítulo a seguir, apresentaremos o marco teórico deste estudo de mestrado, que se baseia fundamentalmente na teoria do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty.

4 SOB O FOCO DA TEORIA DE MERLEAU-PONTY

Este capítulo teve a pretensão de apresentar a base teórica eleita para esta pesquisa, que nos possibilitou dialogar com os modos de ser e estar de Mateus existencializados em aulas de Educação Física.

Para pensar o “ser” de Mateus e sua presença sendo no mundo e na escola com o outro, buscamos fundamentação na abordagem fenomenológica proposta pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, acreditando que seus conceitos sobre a corporeidade do corpo próprio, percebido e vivido subsidiam todas as etapas deste estudo e fornecem respaldo científico para a discussão dos dados obtidos. Nessa linha, foi possível realizar um diálogo entre a cotidianidade de Mateus, estudante cego, em aulas de Educação Física, e a teoria de Merleau-Ponty, explicitada em obras, como *Fenomenologia da percepção* (2011), *Conversas* (2004), *O visível e o invisível* (1984), a *Estrutura do comportamento* (2006) e *O olho e o espírito* (2013). Assim, foi-se exercitando um “vaivém” no decorrer desses escritos em uma interlocução com a teoria *Merleau-Pontyana*, que contribuiu para a execução e posterior discussão desta pesquisa.

Maurice Merleau-Ponty, escritor e filósofo, líder do pensamento fenomenológico na França, nasceu em 14 de março de 1908, em Rochefort, França. Faleceu em 14 de maio de 1961, na cidade de Paris. Estudou na École Normale Supérieure em Paris, onde se graduou em Filosofia nos anos de 1931. Foi nomeado professor de Filosofia na Universidade de Lyon em 1945. No ano de 1949, foi convidado para atuar como docente na Sorbonne. A titularidade na cadeira de Filosofia no Collège de France veio em 1952. De 1945 a 1952, foi coeditor (com Jean-Paul Sartre) da revista *Les Temps Modernes*. Suas primeiras obras procuraram dialogar com a psicologia *La Structure du comportement* (1942) e *Phénoménologie de la perception* (1945).

Influenciado pela obra de Edmund Husserl, Merleau-Ponty procurou dar carnalidade à consciência intencional de seu mestre e precursor. Nesse sentido, levou a filosofia de Husserl até as últimas consequências de sua encarnação no mundo da vida. Concentrando sua atenção nas questões sociais e políticas, Merleau-Ponty publicou, em 1947, um conjunto de ensaios marxistas – *Humanisme et terreur* (Humanismo e Terror), a mais elaborada defesa do comunismo soviético do final dos anos 1940.

Contrário ao julgamento do terrorismo soviético, atacou o que considerava “hipocrisia ocidental”. Porém a guerra da Coreia desiluiu-o e o fez romper com Sartre, que apoiava os comunistas da Coreia do Norte.

Em 1955, Merleau-Ponty publicou mais ensaios marxistas – *Les aventures de la dialectique* (As aventuras da dialética). Essa coleção, no entanto, indicava sua mudança de posição: o marxismo não aparece mais como a última palavra na história, mas apenas como uma metodologia heurística.

Segundo Merleau-Ponty, quando o ser humano se depara com algo que se apresenta diante de sua consciência, nota inicialmente esse objeto em total harmonia com a sua forma, a partir de sua consciência perceptiva. Esse pensamento nos faz refletir sobre como se daria a percepção de um cego congênito em seus encontros em uma aula de Educação Física de uma escola regular, na qual seus colegas e professores são videntes.

Merleau-Ponty fala que o objeto, após ser percebido pelo sujeito, entra em sua consciência e passa a ser um fenômeno. Com a intenção de identificá-lo ainda mais, o ser humano intui algo sobre ele, imagina-o em toda a sua plenitude e será capaz de descrever o que ele realmente é. Essas falas de Merleau-Ponty nos permitem pensar em uma associação com os aspectos fenomênicos do estudante cego.

Dessa maneira, Merleau-Ponty nos diz que o conhecimento do fenômeno é gerado em torno do próprio fenômeno. Para o autor, o ser humano é o centro da discussão sobre o conhecimento. O conhecimento nasce e se faz sensível em sua corporeidade.

De acordo com Merleau-Ponty (2011), a fenomenologia pode ser concebida como o estudo das essências. Seu objetivo é definir a essência de toda indagação. Assim, na essência da percepção, como na essência da consciência, usa-se a fenomenologia. Entretanto seu uso não se restringe a conhecer as essências dos sujeitos ou objetos de estudo. Ela é também uma filosofia que reintegra as essências na existência. Além disso, a fenomenologia não é capaz de compreender o mundo e o homem mediante uma abordagem distinta e separada da *facticidade*, ou seja, uma abordagem que não mantém relação com os fatos.

Buscamos aqui uma convergência entre a abordagem fenomenológico-existencial a qual nos referimos com a fenomenologia da teoria de *Merleau-Ponty*, pois acreditamos ser possível interligá-las na pesquisa e nos fatos que foram constituídos a partir das percepções do ser com e no mundo, mundo histórico, onde também se constitui o estudante cego que constrói a sua própria corporeidade.

Para Merleau-Ponty, a fenomenologia é uma filosofia transcendental, que situa em suspenso às afirmações dos modos de ser natural, estudante, cego. Contudo também é uma filosofia que considera que o mundo já está constantemente “ali”, antecedendo um estado reflexivo, tal como uma “pre-sença” que não se pode alienar, mas que mantém uma relação de interdependência com o mundo.

Assim, o estudante cego, em suas percepções na escola, não está dissociado do mundo e dos outros. A fenomenologia trazida por Merleau-Ponty (2011) está totalmente interessada em uma energia que estabelece uma ligação ingênua com o mundo e que vai instituí-la como filosófica.

Há, assim, uma *reversibilidade* da *chair*, quando o estudante cego, em suas experiências vividas no mundo, é afetado na sua corporeidade que está visível ao mundo que o vê com uma *visualidade* própria. Concomitantemente, o estudante cego também afeta o mundo, até mesmo naquilo que para ele está *invisível* (MERLEAU-PONTY, 1984).

Concluindo o prefácio de seu livro *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (2011, p. 20) afirma:

A fenomenologia, enquanto revelação do mundo, repousa sobre si mesma, ou ainda, funda-se a si mesma. Todos os conhecimentos apoiam-se em um “solo” de postulados e, finalmente, em nossa comunicação com o mundo como primeiro estabelecimento de racionalidade.

Nessa direção, com pretensão fenomenológica de abordar temas relacionados com os modos de ser de Mateus, estudante cego, em aulas de Educação Física, percebemos a necessidade de revisar conceitos da fenomenologia da percepção que mantêm uma real correlação com a Educação Física, os quais foram de fundamental importância para subsidiar esta pesquisa na discussão do conceito de corporeidade.

Merleau-Ponty (2011), em seu livro *Fenomenologia da percepção*, aborda temas como o corpo, o mundo percebido e o ser-para-si e o ser-no-mundo. No primeiro capítulo, traz comentários sobre a sensação. Ele nos fala que, ao iniciar o estudo da percepção, nos deparamos com a linguagem, na qual a noção de sensação parece imediata. Entretanto, conclui que interpretar a sensação não é tão simples assim, pois ela se traduz em extrema dificuldade de compreensão.

O autor coloca sua posição, que poderia ser de entendimento sobre a sensação, considerando, em primeira instância, os modos pelos quais é afetado pela vivência pessoal de um estado próprio.

Pensando no estudante cego e fazendo uma transposição da teoria de Merleau-Ponty para a escola, supomos que um cego, desde o seu nascimento, deve também encontrar dificuldades diante do controle ou compreensão de suas sensações e emoções, pois acreditamos que essa compreensão, que estamos chamando de “controle”, depende de como o ser é transpassado pela afetação oriunda do seu convívio social.

Falando sobre a sensação, Merleau-Ponty (1984) explica que o simples sentir dos sons do próprio cochilo poderia representar o puro sentir, que não está situado em um mundo objetivo. Assim, acreditamos que o estudante cego, em aulas de Educação Física, sente e percebe seu próprio corpo mesmo sem vê-lo.

Nessa mesma trilha, parece-nos verdade que um estudante cego sente o toque de uma bola de futebol imediatamente, no momento em que ela toca parte de seu corpo, e essa sensação é pura. Nessa direção, a sensação é considerada como a experiência de um “choque” indiferenciado, imediato e momentâneo (MERLEAU-PONTY, 2011).

Concordamos com Merleau-Ponty (1984), quando afirma que é desnecessário exemplificar a sensação, com o que corroboram outros autores, ao defenderem que a noção de sensação não advém de uma experiência prévia e que as percepções mais singelas estão nas relações e não em termos absolutos.

Para exemplificar o sentido de sensação, Merleau-Ponty (2011) faz uma analogia com a coloração de uma determinada figura, dizendo que uma mancha sobressai

em um fundo homogêneo. Desse modo, pode ser entendida como se ali estivesse depositada. Entretanto, sua cor não é “solidária” ao fundo, mas, ao mesmo tempo, não há um cisalhamento entre a mancha e o fundo mas, mesmo assim, cada pedaço da mancha se revela mais profundamente, e essa percepção básica já se encontra impregnada de um sentido.

Nessa direção, Merleau-Ponty (2011) comenta que aquilo que é “perceptivo” permanentemente se encontrará inserido em um âmbito, ou seja, é constantemente parte de um estado. Uma área realmente uniforme, que não nos possibilita nenhum tipo de percepção, também não poderá ser percebida. Desse modo, o alicerce da percepção pode traduzir o perceber.

Sobre essa percepção, Merleau-Ponty (2011, p. 23) afirma:

Quando a *Gestalttheorie* nos diz que uma figura sobre um fundo é o dado sensível mais simples que podemos obter, isso não é um caráter contingente da percepção de fato, que nos deixaria livres de uma análise ideal, para introduzir a noção de impressão. Trata-se da própria definição de fenômeno perceptivo, daquilo sem o que um fenômeno não pode ser chamado de percepção.⁵

Para Merleau-Ponty (2011), o nosso corpo faz parte do mundo da mesma maneira como um órgão vital faz para o corpo humano, que mantém a vitalidade do organismo. Nutrindo-o e retroalimentando-o, estabelece com ele um “sistema”. Da mesma maneira, o corpo do estudante cego está inserido no seu mundo.

Assim, o corpo próprio apresenta uma consciência das coisas que vive em seus movimentos corporais. Em sua integralidade, ele é “fenomenal” e, concomitantemente, é “eu” e “meu”, havendo uma relação de interdependência entre o que é externo e o que se mostra internamente, que se mostra e faz mostrar o mundo em mudança constante que para ele mesmo “[...] nunca seja o mesmo” (MERLEAU-PONTY, 2011).

⁵ O termo *Gestalttheorie* usado na citação acima está ligado à teoria da Gestalt. É geralmente utilizado em uma abordagem que se tem constituído como a psicologia da Gestalt, do início do século 20. Gestalt é uma palavra de origem alemã. Sua tradução para o português ainda não é exata, mas está relacionada com um processo que corresponde ao fato de dar forma, de configurar aquilo que se revela diante do olhar (BOCK, 2008).

Merleau-Ponty (2011, p. 277) considera que “[...] toda percepção exterior é imediatamente sinônimo de certa percepção de meu corpo, assim como toda percepção de meu corpo se explicita na linguagem da percepção exterior”. Segundo o autor, o conceito de esquema corporal pode ser entendido como um conceito de percepção.

A compreensão e a consequente percepção da corporeidade se traduzem em significativa importância para o desenvolvimento e conquista da autonomia de pessoas cegas.

Para Merleau-Ponty (2011), o ser humano reaprende a sentir o próprio corpo restabelecendo o “saber objetivo” longe do corpo. Essa forma de saber que possui um corpo se dá em virtude de o corpo estar e ser indissociado do ser e de por que “nós somos corpo”.

Em Merleau-Ponty, a percepção do corpo fenomenal ocorre ao mesmo tempo em que se vivem as experiências.

Nesse contexto,

[...] da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo por nosso corpo. Mas retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos encontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um natural e como que o sujeito da percepção (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 278).

O sentir, então, revela-se com significativa conotação para subsidiar esta reflexão sobre os modos de ser de Mateus na sua condição de ser cego em aulas de Educação Física.

Quando se refere ao mundo percebido, Merleau-Ponty cita exemplos que facilitam a compreensão. O autor diz que, de fato, a condição de enxergar só se constitui a partir de um “campo tátil” que, em uma espacialidade, permite às percepções videntes um significado. O autor fala que a visão jamais estaria ligada ao tato (MERLEAU-PONTY, 2011).

Merleau-Ponty (2011) escreve que a relação com o outro, a outridade, possibilita à criança maior interação com o próprio corpo, ou seja, para o autor, a partir dessa

vivência relacional, surgem outras relações, como a corporeidade, ou a relação da criança com seu próprio corpo.

Segundo Merleau-Ponty (2011), nas manifestações perceptivas próprias do corpo humano, seja na criança, seja no adolescente estudante, cego ou vidente, a linguagem, ou a linguisticidade, é a relação do ser com a língua; já a temporalidade representa a relação com o tempo; a espacialidade, a relação com o espaço; e a mundaneidade, a relação com o mundo. Todas essas percepções contribuem para os modos de ser, estar e se relacionar do ser humano com o outro e no mundo.

Referindo-se às crianças pequenas, Merleau-Ponty (2011) expõe que a proximidade com o outro no ambiente humano na primeira infância, proporcionada por seus familiares, possibilita uma mundaneidade nos seus modos de intersubjetividade, que colabora para o melhor entendimento do outro e do seu eu próprio, intermediado, principalmente, pela corporalidade e pela linguisticidade. Nesse sentido, conhecer e compreender o cotidiano da criança cega em aulas de Educação Física e em suas relações com a escola e com a família faz-se de fundamental importância para que ela possa perceber, de forma contextualizada, a cultura humana em todos os seus âmbitos.

Para Merleau-Ponty (2011), as percepções sobre as coisas do mundo precisam ser vivenciadas e experimentadas com a verbalização e com uma reflexão consciente do todo ambiente espacial que circunda a vida do ser perceptivo, que é constantemente afetado e influenciado por esse mundo e pelos corpos físicos que nele estão contidos.

De acordo com Merleau-Ponty (2004), o mundo da percepção refere-se àquele que precisamos desvelar na medida em que nos despimos de preconceitos estabelecidos social e culturalmente e que nos conduz a uma percepção *prática ou utilitária* que se faz necessária à adoção de um modo situacional para nos colocar em uma posição de redescobrimto contínuo desse mundo.

Merleau-Ponty (1984), em seu livro *O visível e o invisível*, afirma que há uma (pré) existência do mundo no que concerne à nossa percepção. Essa condição nos permite compreender particularidades das percepções do outro que se relacionam com aquelas que percebemos em diferentes momentos de nossa mundaneidade.

Assim, todos os mundos se fundem em um só mundo de pensamentos, com suas particularidades intrínsecas que se enquadram em um conceito de verdade da significação das coisas.

Para pensar fenomenologicamente a partir de uma perspectiva *merleau-pontyana*, faz-se necessário compreender que as unidades relacionais são indissociáveis. Nessa vertente, perceber os modos de ser e estar do estudante Mateus em sua cotidianidade, tanto nos espaços e tempos da escola quanto no seu mundo circundante extraescolar, permite exercer um olhar mais amplo sobre seus aspectos relacionais.

Para melhor interpretação e compreensão de uma fenomenologia das relações, é significativamente importante lançar mão da corporeidade, que possibilitará melhor entendimento dos aspectos relacionais da criança consigo mesma, no e com o mundo e o outro, permitindo-lhe uma natureza que compreenda os sentidos e a inteligência em uma unidade no corpo próprio, colaborando mutuamente para uma percepção de experiências reais culminada em uma realidade intersensorial (MERLEAU-PONTY, 2011).

Em seu livro *a Estrutura do comportamento*, Merleau-Ponty (2006) esclarece que o mesmo corpo humano, em sua corporeidade, percebe, em uma mesma região topográfica de seu corpo, estímulos diferentes, originados de pontos diferentes, e as respostas a esses estímulos podem ser semelhantes, mas não necessariamente dadas pelos mesmos sistemas neuromusculares. Essas percepções corpóreas não estão ligadas a um único dispositivo motor, mas fazem parte de um complexo que as une em um só corpo na sua corporeidade.

Referindo-se à comunicação literária, crítica e ao mesmo nos convida a uma reflexão sobre a necessidade da adoção de uma nova linguagem para acessar e entender as obras de outros e o outro. Assim Merleau-Ponty (2013, p. 113) nos fala:

Nada veríamos se não tivéssemos, com nossos olhos, o meio de surpreender, de interrogar e de ordenar configurações de espaço e de cor em número indefinido. Nada faríamos se não tivéssemos em nosso corpo a condição de saltar por cima de todos os meios nervosos e musculares do movimento para nos levar ao objetivo

Ver uma determinada forma física não necessariamente nos fornece entendimento sobre a complexidade desse corpo. É preciso ainda perceber outros fatores pertencentes àquele corpo, que nos fornecirão maiores e melhores detalhes sobre sua composição. Nesse sentido, não devemos minimizar ou simplificar nossas percepções como se fossem um perceber de um único olhar, mas considerar uma pluralidade de sentidos ampliados na percepção da corporeidade (MERLEAU-PONTY, 2004).

Assim sendo, buscar a compreensão da corporeidade nos modos de ser do humano significa, para nós, experienciar um profundo engajamento com as subjetividades e subjetivações presentes nas percepções sensíveis do corpo vivido, tanto nas dimensões do mundo circundante do outro, quanto nos nossos próprios modos de ser e estar interdependente nesse mesmo mundo.

Apresentado nosso marco teórico, no próximo capítulo abordaremos questões metodológicas desta pesquisa de mestrado.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos as etapas metodológicas em que foi organizada a pesquisa.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa realizada numa perspectiva teórico-metodológica com abordagem fenomenológico-existencial interventiva sobre os modos de ser de um estudante cego em aulas de Educação Física, nos espaços e tempos de uma escola pública regular do município de Vitória/ES.

As intervenções se caracterizaram por pontuações no cotidiano estudado que possibilitaram aos sujeitos da pesquisa novos significados em relação às suas experiências, na apropriação dos seus próprios modos em mundo e com o outro (DONATELLI, 2013)

5.2 PESQUISA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL

De acordo com Gil (2010), a pesquisa fenomenológica tem como ponto de partida um questionamento, ou seja, uma pergunta. Entretanto, distingue-se de outros métodos experimentais, pois o problema não está ainda determinado pelo pesquisador, representando mais uma inquietação em relação a um determinado fenômeno sobre o qual ele julga conhecer alguns aspectos.

Nessa direção, essa inquietação estimula uma tensão que o direciona à procura da essência do fenômeno que concomitantemente lhe causa certa estranheza e lhe é familiar, constituindo-se na vivência real do cotidiano. Contudo, essa familiaridade ainda não representa o conhecimento daquele fenômeno. Assim, a etapa inicial da pesquisa fenomenológica é denominada pré-reflexiva, pois, para o pesquisador, a pesquisa em seu fenômeno ainda não está totalmente definida (GIL, 2010).

Para esse momento inicial, o pesquisador deve procurar distanciar-se de seus (pré) conceitos em relação ao fenômeno pesquisado. Esse distanciamento é chamado de *epoché*, ou suspensão de quaisquer conceitos e verdades absolutas e universais a respeito do fenômeno estudado. Nessa direção, a pesquisa fenomenológica tem

sido utilizada para investigar fenômenos relacionados com os modos de ser humano nas mais variadas perspectivas e aspectos da vida relacional.

Para Heidegger (2013), em seu livro *Ser e tempo*, pesquisar o ser significa procurar cientificamente alguma coisa ou algum modo de ser e estar no mundo e com o outro. Essa postura de questionamento se constitui em um modo próprio de ser, possibilitando uma identificação clara e transparente que se assume como característica do questionar em seus processos constitutivos.

Heidegger (2013) expõe que o sentido de ser precisa apresentar-se de certo modo familiar e presente, permitindo-nos uma prévia compreensão do que ele é, dando a ideia de que habitualmente nos movimentamos com um entendimento do que seja ser. Entretanto, de acordo com o autor, quando indagamos sobre o que é “ser”, permanecemos no conhecimento daquilo que “é”, sem que nos seja permitido rotulá-lo com um conceito do que esse “é” representa. Assim, não reconhecemos minimamente a dimensão que lhe possa dar um sentido, e esse entendimento vago é permeado pelo ser que está dado.

Para Heidegger (2013), mesmo que se repita que o compreender do ser é oscilante, que está em um vaivém na extremidade de um determinado conhecimento da palavra, esse movimento, sem uma determinação exata, pode ser considerado em si mesmo um fenômeno que necessita ser entendido. Entretanto o autor salienta que uma pesquisa sobre o sentido de ser deve assumir que não se lhe pode dar uma significação imediata. É preciso que o entendimento do ser seja dado com a compreensão do conceito de ser. É fundamentando-nos nesse conceito e nas maneiras de entendimento claro das variáveis nele contidas que possibilitaremos uma compreensão do sentido de ser (HEIDEGGER, 2013).

Em Heidegger (2013), então, vemos que a pesquisa se localiza no interior de uma situação fundamental da filosofia e que a maneira de abordar essa questão é fenomenológica. Contudo, isso não quer, necessariamente, dizer que a forma de abordagem determina a prescrição de um modo de ver as coisas, já que, com o sentido de compreender a si mesma, a fenomenologia não deve assumir uma coisa nem outra. De acordo com Heidegger (2013), o termo fenomenologia carrega um

conceito de método. Para o autor, a fenomenologia não representa a realidade do que é pesquisado e sim, modos de estar, modos de ser e de que maneira se dá.

Desse modo, o termo fenomenologia representa uma máxima na expressão “para as coisas elas mesmas!”, contrapondo-se aos acasos e às conclusões obtidas acidentalmente (HEIDEGGER, 2013, p. 66): “[...] contudo, poder-se-ia objetar que se trata de uma máxima evidente por si mesma e que, ademais, exprime o princípio de todo conhecimento científico”.

Assim, conforme Heidegger (2013), o conceito de fenômeno contém o significado de mostrar-se, que é o que se mostra trazendo para fora ou para a luz do dia o que se revela em si mesmo. Desse modo traduz-se o sentido formal do estudo fenomenológico.

5.3 FERRAMENTAS PARA RECOLHA E PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Como ferramentas utilizadas na recolha e produção suplementar de dados, lançamos mão do diário de campo e seus equipamentos, como gravadores de áudio e vídeo, além de entrevistas não estruturadas e depoimentos pessoais.

5.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa de mestrado é substrato de um projeto mais amplo intitulado *Estudantes público-alvo da Educação Especial, o professor e a escola regular: modos de ser e de se relacionar em aulas de Educação Física*. Foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisas da Universidade Federal do Espírito Santo, mediante o Parecer n.º 1.145.414 (ANEXO A), CAAE n.º 35480814.7.0000.5542.

A realização deste estudo em escola(s) pública(s) da Rede Municipal de Ensino de Vitória também foi devidamente autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com o documento oficial (ANEXO B).

Cumprindo normas éticas para pesquisas com seres humanos, todos os voluntários participantes deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em modelo específico apresentado no APÊNDICE A. Os legalmente menores assinaram o Termo de Assentimento (TA) apresentado no APÊNDICE B.

5.5 SOBRE A INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZOU A PESQUISA

A instituição em que se realizou este estudo foi uma escola pública comum da Rede de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória, Estado do Espírito Santo, Brasil. A unidade de ensino localiza-se na região continental do município. A escola estrutura-se em quatro pavimentos e, na época, tinha 310 estudantes matriculados no turno vespertino.

A gestão da unidade de ensino organiza-se criteriosamente para atender os munícipes com eficiência, eficácia e respeito, oferecendo serviços públicos de qualidade, tanto em infraestrutura física, quanto nos aspectos organizacionais e de Recursos Humanos.

A unidade foi edificada com três pavimentos. Conta com quadra para a prática de esportes e pátio cobertos, 12 salas de aulas, laboratório de Ciências, salas de Arte e Música, laboratórios de Informática, biblioteca, salas de vídeo, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores especializados. Ainda conta com salas para os professores, auditório com capacidade para 150 pessoas, refeitório, cozinha e banheiros acessíveis. Os acessos de pessoas com dificuldade de locomoção estão garantidos nos três pavimentos da unidade de ensino, que têm rampas e elevador.

O estudante cego, na ocasião da realização deste estudo, estava com 14 anos de idade e encontrava-se matriculado na oitava série do Ensino Fundamental, no turno vespertino.

Apesar da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a LDBEN com proposta de ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, em 2015, ainda tínhamos algumas escolas da Rede Pública de Ensino Municipal de Vitória com uma tipologia pedagógica apresentando turmas remanescentes do modelo seriado, isto é, da primeira à oitava série, a exemplo da turma frequentada pelo sujeito desta pesquisa.⁶

⁶ Lei n.º 11.274/2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

5.6 UMA CENA DO ESPÍRITO SANTO, A CIDADE DE VITÓRIA E DADOS DA EDUCAÇÃO

O Estado do Espírito Santo (Mapa 1) constitui uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está localizado na Região Sudeste do País. Faz fronteira com o oceano Atlântico a leste, a Bahia ao norte, Minas Gerais a oeste e noroeste e Rio de Janeiro, ao sul. Sua área é de 46.077.519km² e é o quarto menor Estado do Brasil.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2012 havia no Estado 3.578.067 habitantes.

Mapa 1 – Mapa do Estado do Espírito Santo.



Fonte: IBGE (2015).

A cidade de Vitória, capital do Estado, é uma das três ilhas-capitais do País (as outras são: Florianópolis e São Luís). É uma ilha do tipo fluvio-marinho, banhada pela Baía de Vitória. Limita-se ao norte com o município de Serra, ao sul com Vila Velha, a leste com o Oceano Atlântico e a oeste com Cariacica. Além da ilha de Vitória, fazem parte do município outras 34 ilhas e uma porção continental, perfazendo um total de 93.381km². Entre as capitais do Brasil, Vitória é a que tem o quarto melhor índice de desenvolvimento humano (depois de Florianópolis, Porto Alegre e Curitiba).

Segundo dados do IBGE referentes às estimativas de população em 1º de julho de 2015 e que foram enviadas para o TCU em 28 de outubro de 2015, a cidade de Vitória contava com uma população de 355.875 habitantes. Também de acordo com o IBGE, é a quarta cidade mais populosa do Estado, atrás apenas dos seus municípios limítrofes – Serra, Vila Velha e Cariacica –, e integra uma área geográfica de grande nível de urbanização, denominada Região Metropolitana da Grande Vitória, compreendida pelos municípios de Vitória, Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana e Vila Velha.

Em 2015, ano de realização deste estudo de mestrado, a educação pública municipal de Vitória apresentava um quantitativo de 102 unidades de ensino, subdivididas em 49 unidades que atendem a Educação Infantil, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), e 53 unidades que atendem o Ensino Fundamental, compreendido do primeiro ao nono ano, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). As unidades municipais de ensino estão distribuídas por regiões.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória subdividiu a cidade em oito regiões administrativas: Região I – Centro; Região II – Santo Antônio; Região III – Jucutuquara; Região IV – Maruípe; Região V – Praia do Canto; Região VI – Continental; Região VII – São Pedro e Região VIII – Jardim Camburi. A Tabela 1 apresenta o número de unidades de ensino distribuídas por regiões.

Tabela 1 – Distribuição das unidades de ensino por região administrativa

Regiões Administrativas	N.º de EMEFs	N.º de CMEIs
Região de Santo Antônio e Centro	12	12
Região de Jucutuquara	8	7
Região de Maruípe	12	11
Região de São Pedro	10	9
Região Continental, Jardim Camburi e Praia do Canto	11	10

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vitória (2015).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), os resultados do Censo Escolar dos anos de 2012, 2013 e 2014, para o município pesquisado, evidenciam um discreto crescimento no número de matrículas no segmento da Educação Infantil. Entretanto, no Ensino Fundamental, os dados mostram uma queda no número de matrículas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015).

A queda no número de matrículas também ocorreu em relação ao público-alvo da Educação Especial. A Tabela 2 apresenta os resultados do Censo Escolar referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014 na Rede Municipal de Ensino Público de Vitória.

Tabela 2 – Matrículas referentes a 2012, 2013 e 2014, na educação básica do município de Vitória

Segmento	Matrículas no ano de 2012	Matrículas no ano de 2013	Matrículas no ano de 2014
Educação Infantil	17.457	17.824	18.449
Ensino Fundamental	27.742	26.956	26.875

Fonte: Inep (2014).

No que se refere à matrícula de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, o município pesquisado registrou, no segmento do Ensino Fundamental, que houve queda nos números absolutos de matrículas. A Tabela 3 apresenta os resultados do Censo Escolar dos anos de 2012, 2013 e 2014 referentes às matrículas da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino Público de Vitória.

Tabela 3 – Matrículas público-alvo da Educação Especial em 2012, 2013 e 2014 em Vitória /ES.

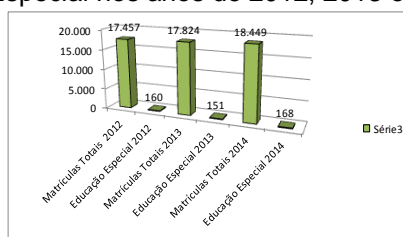
Educação Especial			
Segmento	Matrículas no ano de 2012	Matrículas no ano de 2013	Matrículas no ano de 2014
Educação Infantil	160	151	168
Ensino Fundamental	1.124	940	789

Fonte: INEP (2014).

Quando comparamos o número total de matrículas com o número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, podemos ter uma ideia das proporções entre eles.

O Gráfico 1 mostra-nos a relação entre o número total de matrículas na Educação Infantil e o número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no mesmo segmento, referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014.

Gráfico 1 – Número total de matrículas na Educação Infantil e de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos de 2012, 2013 e 2014



Fonte: INEP (2015).

No que tange especificamente à matrícula de estudantes com deficiência visual, o município de Vitória apresentou significativas mudanças. No ano de 2012, registrou, no segmento Educação Infantil, nove matrículas de estudantes com baixa visão e duas de estudantes cegos. Já no ano de 2013, a Educação Infantil matriculou doze estudantes com baixa visão e um estudante cego.

No Ensino Fundamental, o município de Vitória matriculou, em 2012, setenta estudantes com baixa visão e dois estudantes cegos. Em 2013, a matrícula de estudantes com baixa visão caiu para 35, e a de estudantes cegos, para seis. Já em 2014, no segmento da Educação Infantil, a matrícula de estudantes com baixa visão teve acréscimo e a de cegos se manteve inalterada em relação ao ano anterior.

Contudo, no segmento do Ensino Fundamental, o ano de 2014 revelou acréscimos no número de matrículas tanto de estudantes com baixa visão quanto de cegos, atingindo um quantitativo de onze matrículas, resultado significativamente superior quando comparado com as dos dois anos anteriores (2012 e 2013). A Tabela 4 mostra dados referentes às matrículas ocorridas no município de Vitória nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015.

Tabela 4 – Matrículas de estudantes com deficiência visual nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 em Vitória

Matrículas por ano	Matrícula de estudantes com deficiência visual em 2012		Matrícula de estudantes com deficiência visual em 2013		Matrícula de estudantes com deficiência visual em 2014		Matrícula de estudantes com deficiência visual em 2015	
	Com baixa visão	Cegos	Com baixa visão	Cegos	Com baixa visão	Cegos	Com baixa visão	Cegos
Educação Infantil	9	2	12	1	19	1	13	1
Ensino Fundamental	70	7	35	6	73	11	98	8

Fonte: CFAEE/SEME Prefeitura de Vitória (2015).

5.7 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram interpretados de forma a identificar as dimensões, categorias, tendências, relações e significados de acordo com as hipóteses, relacionando-se o fenômeno educacional com a realidade cotidiana observada, situada dentro de um contexto social e histórico, conforme sugere Gil (2010).

Para (des)velar os aspectos fenomênicos e percepçionais do estudante Mateus, cego na sua condição de ser e existencializado nos seus próprios processos de

inclusão em aulas de Educação Física, no ambiente escolar comum, foram utilizados os pressupostos teóricos do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, principalmente no que diz respeito ao conceito de corporeidade.

Os momentos de observação fenomenológica nesta pesquisa foram separados em cenas, assim como no teatro e no cinema, em que os acontecimentos são apresentados em blocos. Cada cena, como uma composição em que figuravam seus personagens em ação, continha três atos. Esses foram observados separadamente ou em conjunto em cada cena de observação fenomenológica.

Apresentados os percursos metodológicos, o capítulo que segue trará os movimentos de recolha e produção e discussão dos dados deste estudo.

6 UM MOVIMENTO DE RECOLHA, PRODUÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O movimento da recolha e discussão dos dados foi marcado por surpreendentes percepções. Desde o primeiro contato com a família do estudante sujeito desta pesquisa até aquele que tivemos com a escola onde Mateus estudava, diversas situações permearam nossa caminhada. Uma onda de afetação marcante e incisiva atravessou nossa corporeidade, influenciando os nossos modos de ser e de estar imerso na cotidianidade de Mateus e daquela unidade de ensino.

O som da sineta ao final e respectivo início de cada aula, o dinamismo dos estudantes e professores se deslocando pelos espaços e tempos da escola, além dos diferentes cheiros que simultaneamente eram exalados dos cadernos, livros, borrachas e lápis usados pelos estudantes e que se misturavam com o cheiro da merenda preparada na cozinha da escola, tudo nos transportava para o passado com nossas lembranças dos tempos em que atuávamos como regente de Educação Física nas escolas da rede pública de Vitória.

Concomitantemente, todos esses movimentos do cotidiano escolar também nos impulsionavam para um futuro ainda desconhecido, pois esse tempo à frente seria influenciado pelos diferentes valores e concepções nos modos de ser de cada um que se envolvia naquele lugar escolar com os outros. Assim, por mais que muito nos remetesse ao passado, o futuro ainda seria desconhecido.

Pensando na compreensão do leitor sobre nossas vivências nos ambientes desta pesquisa, optamos por dividir em blocos, conjuntos de encontros no decorrer da pesquisa, nomeando-os de “cenas”. Ainda, cada cena recebeu um termo em Francês⁷ que, para nós, traduz a subjetividade do vivido por nossa própria corporeidade.

6.1 CENA 1: *INTERCORPORÉITÉ*

Já autorizados a realizar a pesquisa na Rede Municipal de Ensino Público de Vitória, dirigimo-nos a uma das escolas, onde, de acordo com informação da Secretaria Municipal de Educação, havia dois estudantes cegos matriculados, um no turno

⁷ Os termos em francês, que nomeiam as cenas de nosso texto, estão de acordo com o que podemos ler em Dupond (2010) que, em seu livro, nos revela o vocabulário utilizado pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty.

matutino e outro no turno vespertino.

Assim, de posse dos dados desses estudantes, entramos em contato com seus responsáveis. Entretanto, somente conseguimos agendar um horário para uma reunião com o estudante matriculado no turno vespertino com sua mãe.

Na reunião, que aconteceu na casa do estudante, explicamos a eles que nosso estudo tinha como objetivo principal desvelar os modos de ser do estudante cego em aulas de Educação Física, buscando compreender quais situações atravessavam o seu aprendizado naquele ambiente da escola regular.

Com as devidas explicações e esclarecimentos sobre a pesquisa, perguntamos se o estudante gostaria de participar. Ele respondeu que sim, então, perguntamos à mãe se ela autorizava a participação de seu filho, e ela também concordou.

O estudante morava com a mãe e uma irmã em um bairro popular da cidade de Vitória. A casa onde residia ficava no segundo pavimento de um pequeno prédio ao qual se tinha acesso por uma escada íngreme e estreita. A casa foi construída em um terreno da família da mãe, onde havia outras três casas. O estudante frequentava uma Igreja Católica que estava situada no mesmo bairro onde residia. Na Igreja, ele praticava aulas de música e participava do grupo de jovens.

Na ocasião, conversamos também sobre a necessidade de escolher um nome fictício para nos referirmos ao estudante nos relatos da pesquisa. A mãe, em acordo com o filho, manifestou opção pelo nome Mateus que, conforme com seus conhecimentos religiosos, significava “Dom de Deus”. Assim o nome Mateus passou a identificar o estudante nos relatos deste estudo. Após o consentimento da mãe e o assentimento do estudante, colhemos a assinatura de ambos no TCLE e no TA, para então nos dirigirmos à escola.

Para Merleau-Ponty (2011), o sujeito faz parte do mundo em que vive, com sua corporeidade que, por sua vez, não está dissociada das coisas e dos outros sujeitos que fazem parte desse mesmo mundo circundante. Assim, conhecer a família, a casa e as maneiras de ser do estudante cego, também fora do ambiente escolar, era de fundamental importância para que pudéssemos (des)velar os seus modos de ser e estar no mundo e com o outro e nas aulas de Educação Física.

Na escola, após as devidas explicações e a apresentação dos documentos de autorização emitidos pela Secretaria Municipal de Educação, agendamos uma reunião com a equipe gestora e a professora que, na época, estava na regência das aulas de Educação Física, responsável pela turma na qual Mateus se encontrava regularmente matriculado.

Ao chegarmos à escola, identificamo-nos na portaria e fomos nos apresentar ao diretor. Após contatá-lo, procuramos as pedagogas e os coordenadores da escola, explicando a cada um o motivo de nossa presença naquela unidade de ensino.

Na reunião com a equipe gestora, apresentamos nosso projeto de pesquisa e conversamos sobre como poderíamos articular nossa presença na escola nos dias das aulas de Educação Física.

A Direção e a equipe gestora foram muito receptivas, colocando-se à nossa disposição para o que fosse necessário. A equipe pedagógica forneceu-nos importantes dados sobre a escola, como o número de estudantes matriculados em cada turno, o horário das aulas de Educação Física, os dias e horários de planejamento da professora e um mapa da escola.

Também nessa reunião ficou combinado que os nossos encontros seguintes seriam às segundas-feiras, das 13h50min às 14h40min, dia de planejamento da professora de Educação Física, e às terças-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras, também das 13h50min às 14h40min, dias das aulas de Educação Física. Decidimos também que, nos momentos reservados para as observações e coleta de dados, teríamos a presença da professora de Educação Física e dos demais estudantes. Agendamos nosso primeiro encontro para uma terça-feira daquele ano de 2015

Assim como foi nosso primeiro contato com os familiares de Mateus em seu ambiente familiar, conhecer os espaços escolares e os muitos outros sujeitos que permeavam as relações de Mateus, como colegas de sala e de escola, professores, pedagogos, coordenadores e diretor escolar, que também mantêm relações de interdependência com Mateus, possibilitou-nos uma compreensão melhor de seu comportamento na escola, já que todos afetavam Mateus nos seus modos de estar e ser no mundo escolar.

Esse momento na escola exigiu-nos de nós uma “(pré) para a ação” pessoal, uma vez que nossa própria corporeidade se lançaria no mundo do qual julgávamos conhecer alguma coisa, mas que também nos era desconhecido, um mundo de afetação constante e recíproca em um movimento de vaivém e ações corporais, de mão dupla, com fluxo e refluxo, que se davam de modo pleno, refletido na nossa própria corporeidade no mundo e com o outro.

6.2 CENA 2: *FACTICITÉ*

Na data marcada, chegamos à escola às 13h. Durante a conversa com a professora de Educação Física, ela nos relatou que Mateus não estava participando de suas aulas, pois as condições climáticas não estavam favoráveis. Na hora da aula de Educação Física, subimos até a sala de aula, mas não entramos, permanecendo no corredor à espera da professora.

Ela chegou à sala de aula e logo convidou todos os estudantes para irem até a quadra. A maioria deles e a professora desceram primeiro. Já Mateus foi o último a descer e o fez em companhia do professor de Educação Especial.⁸

Ao chegarmos ao pátio da escola, que ficava no térreo, a professora se dirigiu à quadra e lá entregou uma bola de vôlei para alguns estudantes. Eles se organizaram em dois times, enquanto a professora estendia a rede para separar as áreas de jogo.

Paralelamente ao que acontecia na quadra, Mateus e o professor especialista, que também era deficiente visual, permaneceram sentados em um banco de cimento localizado uns dez metros de distância da entrada da quadra.

Após o início do jogo de vôlei, a professora dirigiu-se a Mateus e perguntou-lhe qual atividade gostaria de fazer. Mateus respondeu: “*Qualquer uma, professora. Vamos fazer a atividade que a senhora quiser*”.

A professora, então, sugeriu uma atividade com elásticos e colchonetes. Pediu a Mateus que se deitasse em decúbito dorsal (de costas) no colchonete, segurasse o

⁸ O professor especialista acompanhava Mateus auxiliando-o na sala de aula. Uma das funções desse professor era realizar um trabalho colaborativo com os professores regentes, traduzindo os textos, originalmente escritos em Língua Portuguesa, para a escrita em Braille.

elástico com as mãos, apoiando-o concomitantemente na planta dos pés, e fizesse movimentos de flexão e extensão da articulação dos joelhos e cotovelos.

Assim, Mateus passou os minutos restantes daquela aula deitado no chão, manipulando o elástico, enquanto seus colegas de sala participavam de um jogo de vôlei há poucos metros dali.

Ao final da atividade proposta para Mateus, conversamos com o estudante perguntando-lhe sobre como havia percebido aquela aula. Ele respondeu: *“É legal fazer esses exercícios, mas seria bem melhor se eu pudesse participar junto com meus colegas”*.

A fala de Mateus parecia denotar sentimentos ambíguos em relação às suas sensações e percepções sobre a aula de Educação Física, pois, ao mesmo tempo em que dizia sentir satisfação ao realizar os exercícios com elásticos, ponderava que seria *“bem melhor”* participar da aula junto com os demais estudantes, seus colegas de sala de aula.

Assim, Mateus, estudante cego, na sua corporeidade percebia a aula de modo próprio, sendo um ser de (participa) ação em todos os tempos e espaços, um ser que se envolvia existencialmente em sua ação.

Em outra aula, chegamos à escola no horário combinado e nos dirigimos à sala de aula. Quando descemos para a quadra, a professora conduziu os estudantes videntes⁹ para o centro da quadra e os organizou num jogo de queimada. Enquanto a professora fazia aquela organização, Mateus permanecia sentado no mesmo banco de cimento da aula anterior.

Após alguns minutos, a professora dirigiu-se a Mateus e convidou-o para acompanhá-la até o alambrado, que separava a quadra da área em que estava o banco de cimento. Ali amarrou borrachas e pediu a Mateus que se posicionasse de costas para o alambrado e de frente para o banco de cimento. Naquela posição, Mateus foi orientado pela professora a realizar movimentos de extensão das articulações dos cotovelos.

⁹ Nomeamos no texto “estudantes videntes” aqueles que não são deficientes visuais.

O estudante Mateus permaneceu executando aqueles movimentos até o final da aula de Educação Física, enquanto seus colegas de sala participavam do jogo. Ao final da aula, conversamos com Mateus, perguntando-lhe como havia-se sentido naquela aula. Ele então nos falou: *“Esses exercícios fazem bem para a minha saúde, mas eu queria mesmo era participar de algum jogo com meus colegas de sala”*.

Na continuidade das observações das aulas de Educação Física, o fenômeno desvelava que os procedimentos pedagógicos se repetiam no cotidiano de Mateus. A maior parte da turma vinha correndo para a quadra, enquanto ele descia por último para a aula de Educação Física.

Naquele dia, chegando ao pavimento térreo, Mateus voltou a sentar-se no mesmo banco de cimento, enquanto seus colegas (meninos e meninas) se dirigiram para a quadra. Ali foram divididos pela professora em dois grupos, por gênero: o grupo de meninas participou de um jogo de queimada, enquanto o dos meninos organizou um jogo de futsal.

Em momento simultâneo, Mateus permanecia fora da quadra, sentado naquele mesmo banco, aguardando as orientações da professora. Nessa terceira aula, ela orientou-o a realizar a mesma atividade que havia desenvolvido na primeira aula e, assim, Mateus repetiu os movimentos de pernas e braços com o elástico e o colchonete.

Ao retornarmos para a escola para um novo momento de aula, deparamo-nos com uma nova situação: a professora de Educação Física, que antes ministrava as aulas, havia saído da escola. Uma substituta assumiu as aulas da turma em que Mateus estudava.

Ao entrarmos em contato com a nova professora, ela salientou que a temperatura, nas tardes de aulas de Educação Física, estava muito elevada e que o calor era muito forte. Disse que, por esse motivo, Mateus não participaria das aulas, permanecendo na sala com o professor especialista, enquanto os outros estudantes fariam a aula de Educação Física na quadra da escola.

Conversamos com a professora e explicamos que o objetivo de nossa pesquisa

consistia justamente em observar Mateus em aulas de Educação Física. Então a professora disse que não saberia como proceder nesse caso e, em seguida, sugeriu que assumíssemos algumas aulas, salientando que poderíamos planejar e executar qualquer atividade da disciplina Educação Física, oferecendo-a, inclusive aos outros estudantes que compunham a turma de Mateus, para, assim, criarmos condição para observar e desvelar os modos de ser de Mateus nas aulas de Educação Física.

Num primeiro momento, ficamos sem saber o que dizer, pois estávamos naquela escola para realizar uma pesquisa e não para atuar na função de professor de Educação Física. Após alguns minutos pensando no que falar, respondemos que estudaríamos a proposta feita e que gostaríamos de agendar uma reunião para conversar melhor sobre aquele convite.

A exposição da realidade vivida por Mateus nas aulas de Educação Física nos direcionava, naquele momento, para uma reflexão sobre como as práticas pedagógicas acabam por afetar os processos de aprendizagem dos estudantes.

Parece-nos que as práticas pedagógicas do professor de Educação Física mantêm estreita relação de interdependência com os desafios enfrentados por estudantes considerados público-alvo da Educação Especial.

Assim sendo, fundamentado nas contribuições teóricas de Merleau-Ponty (2011), concluímos que, naquele momento, seria necessário focar as percepções próprias de Mateus nas aulas de Educação Física, considerando sua relação existencial com os outros estudantes e com os professores.

Ao retornarmos à Universidade, pensamos: “Nosso estudo tem como método uma abordagem fenomenológico-existencial”, ou seja, uma abordagem metodológica que, de acordo com Gil (2010), requer uma imersão no cotidiano da realidade pesquisada, para observação do fenômeno, e também considera que o problema objeto da pesquisa ainda não está totalmente determinado.

Refletindo sobre o conceito de corporeidade em Merleau-Ponty (2011), chegamos à compreensão de que, para realizarmos uma pesquisa com abordagem fenomenológico-existencial, seria de fundamental importância estarmos no mundo e com o outro, a fim de percebermos o fenômeno, a nós mesmos e o outro.

Assim, envolvido nessa teoria e afetado por ela, vivendo efetivamente a realidade encontrada na escola, julgamos que, mesmo já conhecendo alguns aspectos relacionados com as vivências de estudantes cegos em aulas de Educação Física, seria metodologicamente aceitável podermos, a partir de nossa própria corporeidade, executar essa imersão naquela mundaneidade escolar, para nos envolvermos existencialmente com a realidade pesquisada e, a partir dos nossos próprios modos de ser no mundo e com o outro e com aquelas coisas mesmas, perceber e (des)velar as facticidades do lugar e do fenômeno pesquisado.

6.3 CENA 3: *ÉCHAPPEMENT*

Chegamos à escola às 13h20min para assumir a aula de Educação Física na turma em que Mateus estava matriculado. Logo na entrada, encontramos o diretor escolar e uma coordenadora. Após as cordialidades, dirigimo-nos ao prédio principal da escola. Já eram 13h50min quando chegamos à sala de aula. Pedimos licença, entramos e iniciamos com os estudantes uma conversa para explicar o motivo de nossa presença ali.

Procuramos naquele início de relacionamento nos colocar em um lugar de escuta, adotando uma postura em relação aos relatos dos estudantes, buscando somente intervir com o propósito de valorizar as possíveis ações que julgássemos importantes para o processo de aprendizagem na experiência vivida por eles e, em especial, por Mateus. No entanto, a heterogeneidade dos estudantes ali presentes não mais nos permitia focar nossa atenção apenas em Mateus, privilegiando-o em detrimento de seus colegas.

Entendendo a escola como lugar de todos, adotamos uma postura pedagógica para conhecer os colegas de Mateus, identificando as atividades de que mais gostavam nas aulas de Educação Física. As respostas foram significativamente variadas em relação à preferência de cada um, mas o futebol foi a atividade mais citada.

O estudante Mateus, naquele momento inicial, não se posicionou a respeito de sua preferência por uma determinada atividade, mas, quando alguns de seus colegas (meninos e meninas) elegeram o futebol como a atividade preferida, mostrou-se interessado em participar. Contudo, falou da sua preocupação a respeito de como

atuar, dada a sua condição de cego, em um jogo de futebol junto com colegas videntes.

Merleau-Ponty (2011) aponta para a experiência da corporeidade em um corpo próprio, existencializado nos modos do ser no mundo e com o outro, em suas vivências relacionais. Assim, Mateus, cego nos modos de se perceber nas aulas de Educação Física junto com os colegas videntes, buscou, na ausência da visão, entender sua própria corporeidade para dar significado às coisas.

Outro ponto de interlocução com os estudantes foi com o objetivo de conhecer as impressões que tinham a respeito da cegueira e saber se alguns deles já haviam vivenciado alguma experiência sem enxergar. Nenhum dos presentes respondeu afirmativamente. Assim, dando continuidade à nossa conversa, fizemos perguntas sobre como era a participação deles nas aulas de Educação Física, quando em atividades com o colega Mateus.

Mateus pediu a palavra e disse que, nessas aulas, enquanto os demais jogavam futebol ou queimada, ele ficava sozinho, arremessando uma bola em direção a uma cesta de basquete infantil, portanto não participava das atividades junto com os outros.

O relato de Mateus colocou-nos diante de uma realidade que é presente em muitas escolas e que, como comenta Caiado (2003), se refere também às concepções de homem, educação e de mundo que permeiam a profissionalidade docente, revelando como essa atuação pedagógica exerce influência nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Entendemos que essa observação se faz pertinente neste estudo, na medida em que os conceitos de professores sobre quais fazeres são possíveis na educação de estudantes considerados como público-alvo da Educação Especial acabam por refletir nas propostas pedagógicas e nas possibilidades de inclusão ou exclusão escolar desses sujeitos.

Conhecendo a importância das percepções para Mateus, é significativo considerar que o estudante, para perceber seu mundo circundante sem o auxílio da visão, precisará constituir seu próprio mundo. Nesse sentido, Masini (2013) expõe que

ofertar práticas que possibilitem suportes de desenvolvimento para o estudante cego requer do professor uma aproximação que lhe permita conhecer as subjetividades do estudante nos seus próprios modos de ser com os outros e com o mundo.

Baseando-nos em uma experiência com estudantes cegos, mais especificamente num trabalho que realizamos no ano de 2008, quando ainda atuávamos na regência de classes comuns com a disciplina Educação Física na Educação Básica, propusemos para aquela turma uma atividade, durante a qual poderíamos vivenciar um pouco do que havíamos conversado sobre jogadores videntes e jogadores cegos. A atividade consistia em dividir a turma em dois grupos, um dos quais teria os olhos cobertos. O outro grupo deveria atuar como guia dos que tinham os olhos vendados. Ambos caminhariam pela escola para vivenciar, mesmo minimamente, as experiências referentes à cegueira.

Os estudantes concordaram com a atividade e assim foi feito. Os grupos foram identificados como Grupo 1 e Grupo 2. Após um sorteio para definir a função de cada um, ficou combinado que o Grupo 1 seria o de estudantes com olhos vendados, e o 2, o de estudantes que atuariam como guias. Após vendarmos os olhos dos participantes do Grupo 1, convidamos os estudantes a se deslocarem pela escola até chegar à quadra da escola. Ao final da aula, solicitamos que fizessem uma reflexão sobre a experiência de cada um diante da situação que haviam vivido. Assim, essa foi a nossa primeira aula de Educação Física na turma de Mateus.

O círculo de discussões e reflexões realizadas pelos estudantes acerca dessa aula foi muito rico. Todos participaram ativamente com observações importantes sobre o que é ser cego em aula de Educação Física.

A atividade dessa aula nos permitiu experimentar um envolvimento existencial nos nossos modos de ser professor de Educação Física, imerso na realidade da escola onde desenvolvíamos nossa pesquisa e, de alguma forma, afetar os modos de ser daqueles estudantes, em especial de Mateus, e também nos modos de ser de outros sujeitos da escola.

Em um outro encontro, demos continuidade às nossas vivências com os estudantes, propondo uma atividade para trabalhar a corporeidade nas dimensões do esquema corporal e das percepções de espaços e tempos. Logo após a divisão dos

estudantes nos Grupos 1 (olhos vendados) e 2 (guias), propusemos exercícios de deslocamento com o objetivo de transpor obstáculos dispostos na quadra da escola. Lançamos mão de cadeiras e mesas do refeitório, além de cones, para criar situações que simulavam barreiras físicas. Os estudantes com os olhos vendados foram então convidados a transpor aquelas barreiras.

Havia algumas regras para a realização da atividade: os estudantes do Grupo 1 não poderiam receber ajuda dos estudantes do Grupo 2; as barreiras representadas por cones deveriam ser transpostas por cima, isto é, os estudantes deveriam passar por cima dos cones; já as barreiras representadas pelas mesas e cadeiras deveriam ser transpostas por baixo, ou seja, os estudantes deveriam passar por baixo das cadeiras e mesas, sendo facultativo o modo como o fariam.

Outra regra da atividade proposta que julgamos ser importante naquele momento, consistia em não poder tocar fisicamente nenhuma das barreiras. Essa atividade permitiu discutir com os estudantes sobre suas próprias percepções corporais. Mateus e seus colegas puderam relatar o que vivenciaram naquela aula, trazendo novas reflexões sobre o que é ser cego ou vidente em aulas de Educação Física.

Em uma outra oportunidade para viver, como escreve (MERLEAU-PONTY, 2011), uma experiência sensível com aqueles estudantes, propusemos uma atividade em que o estudante cego e o outro, com olhos vendados, fariam um “bate bola”. Assim, fizemos um sorteio para escolher quem seria esse outro estudante. O objetivo principal da atividade foi oferecer noções básicas para melhor adaptação ao “futebol de cinco”.

Para tanto, utilizamos uma bola com guizos, posicionando os dois na quadra, de modo que o que estivesse de posse da bola perguntaria ao outro em que direção deveria chutar a bola. A resposta deveria ser “estou aqui”, e o estudante teria que chutar a bola na direção do som assim produzido.

Enquanto Mateus realizava a atividade com outro colega de olhos vendados, o restante da turma deveria permanecer em silêncio total e observar o que acontecia. Entretanto, a atividade foi inicialmente interrompida, por várias vezes, pelos que estavam assistindo, que riam e faziam piadas quando os que estavam jogando não conseguiam deter a bola lançada em sua direção.

Por outro lado, quando o cego e o de olhos vendados obtinham êxito ao receber a bola, os que estavam assistindo ao jogo acabavam por interromper a atividade com manifestações de aplausos e felicitações ao colega cego e ao outro.

Terminada a atividade, convidamos os estudantes para realizarmos uma reflexão sobre o que ocorrera e, por conseguinte, para uma avaliação dos pontos negativos e positivos observados. Alguns se colocaram, dizendo estarem a favor de uma conscientização ampliada com os colegas de sala.

Assim, cada estudante, inclusive os que participaram efetivamente da atividade, deveria realizar um pequeno relatório sobre o que ocorrera. Esse relatório teve como objetivo principal provocar uma reflexão sobre a situação que os dois vivenciaram e sobre como os colegas que observaram a cena perceberam aquela atividade, levando-os a expressar sua opinião sobre o fato.

O relatório que o estudante Mateus realizou revelou suas percepções sobre a aula:

[...] A aula que o professor nos apresentou foi muito boa para desenvolver aspectos motores. Em relação aos meus colegas de sala, sugiro que respeitem as normas da aula e que, caso não concordem com a aula, possam sugerir novos conteúdos ou outros tipos de aula, mas seria muito bom se pudessem respeitar o silêncio que eu preciso para participar. Assim eles vão ter uma ideia do que eu passo sendo cego.

As situações experienciadas naquela aula conduziram-nos ao entendimento de que ainda teríamos que vencer muitas barreiras atitudinais presentes nas relações daqueles estudantes com o mundo e com os outros, sobretudo a respeito de como se relacionavam com as diferenças que emergiam das vivências mantidas na escola.

Nesse sentido, pudemos perceber que, no cotidiano escolar das aulas de Educação Física, são minimizadas as oportunidades de convívio entre os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial e os que se aproximam de um padrão socialmente construído por uma sociedade perversa que exclui a diferença. Assim, faz-se necessário praticar um olhar perceptivo sobre a multiplicidade de saberes e valores que emergem das relações mantidas entre estudantes e professores no cotidiano escolar.

Essa contingência também nos remete a pensar nas condições em que estudantes

que são público-alvo da Educação Especial têm sido percebidos nos processos de inclusão escolar, pois eles demandam uma articulação de práticas educacionais que fortaleçam as oportunidades de aprendizagem, criando as condições necessárias para que eles sejam capazes de se autoperceberem em uma apropriação de conhecimentos, dentro de um ambiente escolar que valorize as possibilidades e responda aos desafios que envolvem o relacionamento com a diferença/diversidade.

6.4 CENA 4: *INTERSUBJECTIVITÉ*

Respondendo a uma escuta de Mateus e outros estudantes da sua turma, sobre suas preferências nas aulas de Educação Física, propusemos uma sessão cinematográfica para apresentar o futebol de cinco. O futebol de cinco é uma atividade reconhecida e federada que ocorre em competições regulares. Trata-se de um jogo de futebol em que todos os jogadores atuam com os olhos vendados. O jogo realiza-se com times de cinco jogadores, que utilizam bolas de guizos.

Na aula que foi realizada na sala ambiente da escola, apresentamos aos estudantes um vídeo que se referia a um jogo de futebol de cinco, gravado durante uma competição sul-americana, em que uma seleção brasileira enfrentava uma seleção peruana. Entretanto, para garantir a participação e o aproveitamento de Mateus naquela aula audiovisual, fez-se necessário recorrermos à utilização da técnica de audiodescrição para que assim pudéssemos minimizar barreiras encontradas pelo estudante cego diante da condição de acessibilidade para melhor perceber os conteúdos daquela aula.

Como já citado, a audiodescrição é uma modalidade utilizada para a tradução de recursos audiovisuais e importante instrumento para garantir o acesso à informação por pessoas que são deficientes visuais.

Assim, a apresentação daquele vídeo possibilitou melhor compreensão do que é o futebol de cinco, além de proporcionar uma reflexão sobre o quanto era importante conhecer os valores difundidos por aquela modalidade esportiva, principalmente para pessoas com visão diminuída ou cegas.

No desenvolvimento da atividade, que ocorreu em um outro dia, após a

apresentação do vídeo, os estudantes que podiam ver foram convidados a vender os olhos para participar de um jogo de futebol de cinco.

Outros estudantes permaneceram observando o jogo. Diante da significativa dificuldade que os estudantes videntes tiveram em conduzir a bola de guizos, o comportamento dos colegas que assistiam ao jogo foi desrespeitoso, na medida em que riam e faziam piadas quando os jogadores erravam a bola ou não percebiam quando ela se aproximava de seus pés.

Mais uma vez, convidamos os estudantes a fazerem uma reflexão sobre a atividade e sobre as possíveis dificuldades de seus colegas. Tanto sobre o colega Mateus, cego na sua condição de ser, quanto sobre aqueles colegas videntes, mas que, de olhos vendados, vivenciavam o jogo. Entretanto, mesmo com a interferência negativa de alguns estudantes, Mateus, cego na sua condição de ser em sua corporeidade, procurava com muita atenção escutar o som produzido pelo rolar da bola.

Na quadra, de pés descalços, guiado pelo som dos guizos e utilizando sua percepção plantar, o estudante caminhava em direção à bola até encontrá-la, para, então, dar seguimento ao jogo, conduzindo-a e chutando-a em direção ao gol.

No jogo de futebol de cinco, Mateus mostrou-se experiente nos seus modos de ser. Caminhava com segurança pela quadra durante aquela aula, deslocava-se com cuidado, percebendo o piso liso com cautela nas suas próprias investidas nas atividades do jogo.

Em uma outra aula de Educação Física, cujo objetivo foi trabalhar com os estudantes as modalidades do atletismo, Mateus se lançava em direção às barreiras físicas distribuídas pela quadra da escola para transpô-las.

Com o propósito de trabalhar funções relacionadas com o esquema corporal, Mateus, ao se aproximar de um conjunto de tatames organizados para exercícios de rolamento, com uma percepção sinestésica de sua corporeidade, utilizava sua percepção plantar, tomava ciência da textura e do volume representados pelos tatames, para só então se lançar em direção ao piso emborrachado e realizar o exercício de rolamento.

O estudante cego, em sua corporeidade, demonstrava segurança ao desempenhar a atividade com admissível sentimento de conquista e de inclusão na escola, na aula de Educação Física e na atividade proposta. Parecia, para nós, que Mateus se lançava ao desconhecido e, pela sua corporeidade, mostrava-se a si mesmo no mundo. Assim, parecia viver e experimentar diferentes mundos e situações, nesse mesmo mundo que se revelava em uma relação de interdependência entre suas percepções e sua corporeidade com o espaço de sua ação, nos seus modos de ser no mundo.

A avaliação que fizemos da atividade proposta naquela aula nos direcionou ao entendimento de que seria interessante, na aula seguinte, incluir toda a turma, mesmo em uma atividade distinta das já oferecidas até aquele dia. Pensamos, então, que uma aula de Karate envolveria todos os estudantes, cada um na sua própria condição de ser cego ou vidente.

Essa reflexão avaliativa remeteu-nos ao entendimento de que propiciar espaços de debate e de reflexão coletivos, alimentados pelas teorias educacionais, em destaque as produzidas sobre a escolarização do público-alvo da Educação Especial, contribuiria para o reconhecimento dos estudantes envolvidos na aula, sobretudo para o reconhecimento de Mateus.

Outro ponto que julgamos interessante para aquela intervenção pedagógica se referia aos modos de prática da modalidade Karate. Assim mais uma vez, propusemos uma aula de vídeo para apresentar a modalidade Karate para os estudantes.

No vídeo de Karate, havia momentos de apresentação de Katas (lutas imaginárias) e Kumites (lutas propriamente ditas). Havia também pequenos cliques de defesa pessoal e campeonatos brasileiros de karate. Os vídeos apresentados naquela aula não tinham o recurso tecnológico da audiodescrição. Entretanto, tivemos o cuidado de audiodescrever todas as cenas e atos ali incluídos, para que Mateus, cego na sua condição de ser, pudesse vislumbrar o que se passava.

Assim, a apresentação do vídeo de Karate durante a aula de Educação Física para aquela turma foi subsidiada pela audiodescrição simultânea, que realizamos para Mateus. A aula foi considerada importante por trazer para a turma uma reflexão

sobre alguns conceitos de respeito ao próximo e convivência social, além da afirmação de que o Karate é uma modalidade que pode ser praticada por muitas pessoas, inclusive pessoas cegas e/ou com visão diminuída.

6.5 CENA 5: CHIASME

Ao chegarmos à escola para retomar as observações da aula de Educação Física, fomos informado que, a partir daquela data, as aulas de Educação Física teriam os esportes coletivos como objetivo principal a ser trabalhado. Assim, aquela semana começaria com os fundamentos do basquete. Posto isso, sentamos em um banco localizado do lado de fora da quadra e passamos a observar a aula.

A turma foi dividida com doze meninos que ficaram na quadra simulando um jogo de basquete; algumas meninas permaneceram do lado de fora e formaram um círculo, repassando a bola de uma para a outra. E Mateus ficou em outro local, também do lado de fora da quadra, arremessando uma bola de voleibol em direção a uma cesta de basquete infantil. Essa realidade vivida por ele que, sozinho, arremessava uma bola em direção a uma cesta confeccionada com material plástico, lembrou-nos do que lemos em Merleau-Ponty (1984) sobre o *Quiasma* buscando a identidade na diferença de um ser invisível.

Os estudantes videntes alternavam-se na atividade de arremesso da bola, enquanto Mateus continuava só. Entretanto, observamos que Mateus não arremessava a bola em direção à cesta, e nenhuma outra orientação sobre como realizar aquela atividade fora passada para ele.

Ao final daquela aula, aproximamo-nos de Mateus e perguntamos como tinha sido a atividade. Ele respondeu:

[...] A atividade foi legal, mas, de todas as minhas tentativas, eu não acertei a cesta de basquete. Eu gostaria de acertar na cesta, assim como meus colegas que gritam quando acertam a bola na cesta de basquete. Essa situação me deixa triste e sem vontade de participar das aulas de Educação Física.

A fala de Mateus, cego na sua condição de ser, remete-nos a uma reflexão sobre como os estudantes que são público-alvo da Educação Especial ainda enfrentam percalços nos processos constitutivos de sua inclusão na escola regular. Barreiras atitudinais, mesmo sem intenção clara de afetar, acabam por influenciar os

processos de inclusão desses sujeitos em suas respectivas aulas, dentro de uma escola que se propõe ser de todos, no único sentido que *todos* representa. Nessa direção, Merleau-Ponty (2011) comenta que nossa corporeidade é influenciada pelo mundo que nos circunda, no qual nossas percepções são partes indivisas de nosso corpo, que sente e vive de modo completo.

Nessa mesma direção, Merleau-Ponty (2006) expõe que um corpo qualquer, que sofre pressões externas, geralmente altera sua forma original, perdendo seu equilíbrio. Essa afirmação coloca-nos diante de uma reflexão sobre os fatos de uma realidade vivida por Mateus em aulas de Educação Física, que, diante de estímulos externos, procurava em sua corporeidade um estado de harmonia. Entretanto, ainda como nos é esclarecido por Merleau-Ponty, cada ser é único nos seus modos próprios de ser humano e cada corpo vai responder aos estímulos recebidos de modo diferente de outros corpos, mesmo em situações semelhantes ou em movimentos idênticos.

Em outro dia, chegamos à escola às 13h40min e sentamos no mesmo banco para aguardar o início da aula. Os estudantes desceram as escadas que dão acesso à quadra por volta das 14 horas; alguns minutos depois, Mateus também desceu. Caminhava devagar e com cuidado, segurando no corrimão central, e não utilizava bengala.

Quando Mateus se aproximou da quadra, dirigimo-nos a ele e nos identificamos, informando que estaríamos ali, observando aquela aula da qual ele iria participar. Como na aula anterior, os estudantes foram divididos em grupos. Um grupo maior, constituído de meninos, ficou dentro da quadra jogando basquete. Um segundo grupo, formado por meninas, ocupou uma área próxima, dispondo-se num círculo e passando uma bola de mãos em mãos.

Mateus ficou do lado de fora, próximo a uma parede localizada atrás do alambrado que cercava a quadra. Ele estava em posição ortostática, de frente para aquela cesta de basquete confeccionada com material plástico, a mesma da aula anterior. Ali Mateus, cego na sua condição de ser no mundo e com o outro, arremessava a bola de basquete em direção à cesta. Foi desse modo que Mateus participou da aula de Educação Física.

O estudante arremessou a bola em direções distintas da cesta, mas não acertou nenhuma vez. Ao término da aula, antes de Mateus retornar à sala, aproximamo-nos dele e de seu colega e perguntamos: “Como foi a atividade de hoje?”

Aparentemente desestimulado, Mateus nos disse que ainda não tinha conseguido acertar a cesta de basquete. Sugerimos, então, que Mateus se aproximasse da cesta e a apalpasse para conhecer suas dimensões, formato e tipo de material. Mateus assim o fez. Tocava a cesta com a ponta dos dedos e as palmas das mãos, percebendo, por sua corporeidade, o formato e as dimensões daquela cesta de basquete infantil. Após essa experiência vivida por Mateus, pedimos que ele se afastasse e se colocasse no mesmo ponto em que estava antes. Assim, orientamos Mateus, dizendo-lhe que nos posicionaríamos ao lado da cesta e que produziríamos um som, para que ele arremessasse a bola na direção do som. Pedimos, então, que ele segurasse a bola e tentasse arremessá-la na direção sugerida pelo som.

Posicionamo-nos ao lado da cesta e, com uma tampa de caneta esferográfica, iniciamos uma sequência de batidas cadenciadas, procurando manter o mesmo ritmo. Batíamos no material plástico da tabela onde estava a cesta. Pedimos a Mateus que arremessasse a bola na direção do som que por ora era por nós produzido. O estudante fez quatro tentativas, acertando a cesta em duas delas.

Infelizmente nossa intervenção não perdurou por muito tempo, pois a aula já chegava ao término de seus 50 minutos e Mateus teria que subir retornando para a sala de aula, onde teria seus afazeres voltados para outras disciplinas.

Ao final daquele encontro, não tivemos oportunidade de conversar com Mateus sobre a atividade, pois o tempo já se esgotara. No entanto, pedimos que escrevesse um relatório, expressando seus sentimentos em relação àquela aula de Educação Física.

Em um outro dia, como já era de costume, chegamos à escola às 13h40min para aguardar o início da aula de Educação Física, que iniciaria às 14h50min. Sentamo-nos no banco que ficava em frente à quadra e aguardamos a chegada de Mateus. Conforme era de costume, o estudante desceu depois da maioria de seus colegas, acompanhado de um deles, e se dirigiu ao cantinho onde estava a cesta de basquete.

Como nas aulas anteriores, ficou arremessando a bola em direção à cesta. Fazia dois arremessos, alternando-os com os de seu colega. Concomitantemente, o restante da turma, dentro da quadra, realizava um jogo de basquete que se alternava entre meninos e meninas.

Ao final da aula, perguntamos a Mateus como tinha sido aquela atividade para ele e como se havia sentido. Entretanto, Mateus nos respondeu que teria prova de Matemática, por isso teria que subir para a sala de aula. Pedimos, então que, quando fosse para casa e tivesse tempo, fizesse um relatório a respeito da aula para nos entregar em outro dia. Mateus nos perguntou se poderia falar sobre seus sentimentos no relatório e se poderia escrever em Braille. Respondemos que sim, e desse modo ficou combinado.

6.6 CENA 6: CHAIR

A respeito daquela aula, quando pedimos que Mateus fizesse um relatório da experiência por ele vivida em sua *chair* nas aulas de Educação Física, Mateus nos relatou que, durante todo o tempo, permaneceu isolado em uma atividade individual e que foi realizada fora do espaço da quadra. Essa vivência de Mateus se deu enquanto a maioria dos colegas, sob a orientação da professora, participava de um jogo de “queimada”. Indagamos sobre quais sentimentos se manifestaram em seu ser, quando estava naquela aula de Educação Física. Respondendo à nossa indagação, Mateus relatou:

[...] Eu me senti insatisfeito e um pouco excluído do grupo e da aula. Me senti assim, porque a professora ofereceu uma atividade para um grande grupo de estudantes e eu fiquei totalmente isolado em outra atividade, que era totalmente diferente daquela que meus colegas participavam.

O afloramento dos sentimentos de Mateus pode ter sido motivado por uma tensão ainda muito presente na escola, quando se trata da educação de sujeitos considerados como público-alvo da Educação Especial. Referimo-nos aqui às barreiras atitudinais que, por muito, estão carregadas de (pré)conceitos e que, com efeito, afetam nos processos de ensino e aprendizagem.

Os estudantes deveriam ser atendidos de modo amplo e irrestrito, de maneira que individualidades e valores sociais, constituições históricas e biológicas fossem respeitados. Ou seja, ter direito e acesso a uma educação que privilegiasse sua

corporeidade nas suas possibilidades, que são percepções e sensações próprias de um corpo percebido, que é sensível e que mantém relações com o outro e com o mundo, não indissociadas da cognição. Também naquela aula de Educação Física, observamos que Mateus permanecia fora da quadra arremessando uma bola em direção a uma cesta de basquete infantil.

Mais uma vez, tivemos uma impressão de que Mateus continuava sendo afetado por barreiras que, em sua essência, revelam a influência de conceitu(ações) e concepções preestabelecidas sobre a educação de um estudante cego, como se o mundo pudesse “preexistir” à sua própria consciência desse mundo que ele percebe (MERLEAU-PONTY, 1984).

Outras aulas de Educação Física aconteceram, mas o estudante Mateus experienciou momentos semelhantes aos das aulas anteriores. Assim, ele se percebia mais uma vez envolvido em uma atividade totalmente distinta da que seus colegas de sala participavam. Conversando com Mateus, ele nos falou:

[...] Penso que ela poderia até ter me oferecido a mesma atividade que foi oferecida para meus colegas. Poderia até ter adaptado a atividade para que eu pudesse participar junto aos meus colegas. Sempre eram as mesmas atividades e as vezes não tinha nenhuma atividade para eu fazer.

As falas de Mateus nos remetem a uma reflexão sobre suas percepções e sensações do mundo e do outro, indicando que essas impressões não se apresentam separadas por partes, mas em um todo corporal, que é um ser sendo sempre. Assim, o outro não pode perceber o mundo de Mateus, se não por ele próprio, pois, apesar de ser o mesmo mundo em que os outros vivem, sua percepção é a única que lhe dá sentido das coisas mesmas e do fenômeno.

Após esses momentos de recolha, produção e discussão de dados, exporemos, no capítulo a seguir, as considerações derradeiras deste estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desta pesquisa trouxe-nos um sentimento tanto de alegria e sensação de missão cumprida, quanto de frustração temporária. Na verdade, a especificidade do tema relativo aos modos de ser de um estudante cego em aulas de Educação Física, com abordagem fenomenológico-existencial, ainda não havia sido estudada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES).

Assim, esta pesquisa poderia ter sido caracterizada como um estudo inédito neste programa de Pós-Graduação. Sentimo-nos feliz por nosso trabalho ter se direcionado para esse tema, entretanto o fato de poucos estudos terem sido realizados sobre o assunto nos conduziu a um temporário sentimento de angústia, mas que, no decorrer da pesquisa, foi se dissipando e, aos poucos, foi substituído por um sentimento de conquista.

Nesse sentido de conquista e concretização, vamos, neste momento, realizar uma recapitulação do que apresentamos com o intuito de rememorar o que discutimos até aqui.

No primeiro capítulo, abordamos questões relativas ao público-alvo da Educação Especial com a pretensão de identificar essa população e trazer à tona uma reflexão sobre a escolarização desses sujeitos e sobre a leitura que a escola faz da legislação vigente e de sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Já no segundo capítulo, procuramos discutir questões médicas e pedagógicas em relação à cegueira e à deficiência visual. Os pontos sobre Fisiologia e Anatomia Médica foram apresentados com a intenção de, mesmo minimamente, citar a etiologia da cegueira e da acuidade visual, assim como falar sobre patologias que acometem a população mundial e que podem causar a cegueira total ou parcial. Entendemos que a didática explanação sobre a cegueira e a acuidade visual possibilitou ao leitor um conhecimento mínimo do que seja a cegueira e/ou a visão diminuída, permitindo também melhor compreensão dos desafios enfrentados pelo estudante Mateus, sujeito da pesquisa, com sua corporeidade e percepções, em seus próprios modos de ser sendo em aulas de Educação Física.

Ainda nesse segundo capítulo, introduzimos um subcapítulo para pensar aspectos relativos à educação do sujeito cego. Nessa abordagem, procuramos repensar os conceitos, mitos e preconceitos sobre a cegueira, além de discutir a profissionalidade docente e suas práticas pedagógicas no que diz respeito à educação de um estudante cego. A abordagem realizada neste capítulo teve a intenção de provocar no leitor uma reflexão sobre as possibilidades de romper paradigmas para buscar novos modos de ser professor na educação de estudantes cegos e/ou com visão diminuída.

Já no Capítulo 3º, trouxemos para o leitor uma breve retrospectiva sobre a história da Educação Física escolar que, de acordo com a nossa interpretação, passou por processos constitutivos do direito de estar no currículo da escola como disciplina obrigatória. Assim, a Educação Física inicia sua trajetória escolar com uma conotação militarizada, higienista e esportivisante para, aos poucos, se transformar numa educação com uma perspectiva inclusiva, que respeita as diferenças que emergem das relações mantidas na escola.

Nesse 3º capítulo, trouxemos também quatro subcapítulos. O primeiro com a intenção de fornecer ao leitor subsídios para entender os enfrentamentos e as conquistas da área da Educação Física escolar, bem como compreender um pouco mais da formação histórica do profissional da educação nessa área e como sua representação social e suas práticas pedagógicas podem influenciar a educação de um estudante cego. Abordamos, ainda, questões relativas à própria disciplina Educação Física e sua relação de interdependência com o corpo, em sua corporeidade, nos movimentos de inclusão dos sujeitos que estão à margem do mundo que os circunda, mas que também os exclui nas suas próprias relações com o outro.

Já no segundo subcapítulo (3.2), buscamos trazer à tona os desafios enfrentados pelo professor de Educação Física escolar em suas práticas pedagógicas, visando à inclusão de todos os estudantes nas atividades propostas.

No subcapítulo 3.3, abordamos questões relativas à utilização da audiodescrição como recurso para potencializar as percepções de estudantes cegos e/ou com visão diminuída diante dos próprios desafios de se apropriarem dos conhecimentos

mediados pelo professor em aulas de Educação Física e em outras disciplinas em que sejam utilizados recursos didáticos baseados na exposição de filmes, vídeos e outros materiais didático-pedagógicos com características imagéticas.

Em seguida, no subcapítulo 3.4, procuramos oferecer ao leitor reflexões sobre a adoção de práticas pedagógicas pautadas na orientação e na mobilidade para estudantes cegos em aulas de Educação Física. Abordaremos questões relativas à mobilidade e à orientação de um estudante cego que, de acordo com nossas próprias concepções sobre o assunto, se fazem de fundamental importância para garantir, mesmo minimamente, o acesso e a permanência do estudante cego que é público-alvo da Educação Especial na escola comum regular, que precisa ser entendida como uma escola que é para todos.

Nesse mesmo subcapítulo, falamos da importância das sensações e percepções do estudante cego, quando abordamos especificamente questões que se referem à percepção espacial. Entendemos que essa abordagem contribui significativamente para a orientação e mobilidade do estudante tanto nas aulas de Educação Física e espaços e tempos do cotidiano escolar quanto para além dos muros escolares.

Outra abordagem que julgamos de significativa importância para que o leitor possa ampliar seus conceitos sobre a orientação do estudante cego nas aulas de Educação Física escolar e na sua vida extraescolar refere-se à utilização de mapas táteis, que podem ser considerados como importante ferramenta de auxílio na potencialização das percepções e sensações do estudante cego, diante da compreensão, por exemplo, da espacialidade dos ambientes escolares e urbanos de modo geral.

Vale ressaltar que os interesses em trazer reflexões sobre esses temas se deram na medida em que Mateus ainda apresentava limitações em sua orientação e mobilidade nas aulas de Educação Física.

Nessa trilha, a orientação de Mateus não se restringia apenas aos seus deslocamentos pelas diferentes áreas da escola, mas também à sua posição situacional em aulas expositivas, onde eram usados vídeos e outros recursos visuais.

Em uma aula de Educação Física, por exemplo, que tinha como objetivo trazer para os estudantes a realidade de um jogo de futebol de cinco (jogo específico para cegos), não havia o recurso da audiodescrição do vídeo apresentado. Sem a utilização da técnica de audiodescrição, Mateus não teria como entender o jogo, não dispunha da percepção do mundo pela visão, mas por outras percepções sensoriais.

Momentos como os citados trouxeram à tona a impressão de que Mateus não participava por completo das atividades, pois, também em outras aulas em que se utilizavam jogos, o envolvimento do estudante, mesmo como espectador, era minimizado, devido à ausência de um recurso de audiodescrição que o impedia de melhor compreender o que estava acontecendo nas aulas de Educação Física.

Não se trata aqui de uma discussão que, de algum modo, venha a atribuir alguma culpabilidade à equipe pedagógica ou ao regente da disciplina, mas da intenção de tirar o véu que encobre os modos de ser sendo do estudante cego em aulas de Educação Física.

Percebemos que há uma constante relação de interdependência e afetação recíproca entre os modos de ser de Mateus e o fazer pedagógico, fazer que também é afetado por um mundo que circunda o docente na sua profissionalidade, uma vez que suas sensações e percepções se constituem em seus próprios modos de ser sendo no mundo e com o outro.

Temos clareza de que o objetivo deste estudo não foi desvelar os modos de ser de professores de Educação Física, tampouco as práticas pedagógicas para a inclusão de estudantes considerados como público-alvo da Educação Especial. Entretanto, faz-se de significativa importância poder agora, nas Considerações Finais desta pesquisa, admitir a compreensão de que as experiências na área do fazer pedagógico da Educação Física escolar afetam diretamente a educação do estudante.

Os encontros pedagógicos do professor na docência com estudantes público-alvo da Educação Especial revelam a complexidade do trabalho pedagógico com esses sujeitos, que precisam ser compreendidos cotidianamente para que as aulas de Educação Física se configurem como um movimento pedagógico que venha a potencializar a inclusão desses estudantes na escola comum.

Assim, ao desvelarmos as percepções da corporeidade nos modos de ser do estudante Mateus, cego na sua condição de ser no mundo e com o outro, deparamo-nos com uma visualidade da profissionalidade docente que, por sua vez, influenciava a educação de Mateus.

As exposições aqui feitas não se restringem ao estudante Mateus em aulas de Educação Física, porque o mundo que Mateus habita é também habitado por outros sujeitos, como seus professores, um mundo onde as relações de afeto são recíprocas.

Assim sendo, mesmo que haja, nesses anos de 2015, um momento de esforço para que a educação se configure para todos, pode-se inferir que o estudante Mateus, público-alvo da Educação Especial, mantém relações de interdependência também com professores que não conseguem superar os desafios da escolarização.

Para pensarmos o que discutir e analisar diante da abertura da escola para todos, faz-se de fundamental importância entender a inclusão escolar como linhas de pensamentos pedagógicos e filosóficos. Essa concepção convoca a escola a se reorganizar para atender à diversidade.

Revendo o diário de campo, que foi produzido durante a realização desta pesquisa, constatamos a presença de diferentes conceitos sobre a educação de estudantes considerados como público-alvo da Educação Especial, sobretudo para a educação do estudante Mateus nas aulas de Educação Física.

Em um depoimento, a professora revelou:

[...] Eu tento incluir esse menino nas aulas, mas é muito difícil, porque ele é cego. E aí? Como vou colocar ele na mesma atividade que proponho para os outros? Eu faço, então, uma atividade só para ele. Coloco-o deitado em um colchonete do lado de fora da quadra, fazendo atividades com um elástico.

Baseando-nos no depoimento da professora sobre a sua prática docente para a inclusão de Mateus nas aulas de Educação Física, faz-se importante destacar um ponto de análise que consideramos afetar diretamente a prática docente na educação dos estudantes considerados como público-alvo da Educação Especial. Reportamo-nos especificamente a equivocados conceitos sobre estudantes com deficiência, mas que ainda permeiam os diálogos entre profissionais da Educação.

Entretanto é preciso, conceber que a escola é um espaço privilegiado e de qualidade para o desenvolvimento dos processos constitutivos da personalidade humana permeada por uma dimensão crítica de ser no mundo com o outro. Assim, os estudantes apropriam-se de conhecimento e conceitos, que devem ser mediados e exemplificados pela adoção de uma conduta profissional nesses ambientes educacionais, para se ter um estudante com uma compreensão da diversidade humana que na escola está e se manifesta nas relações de interdependência de afetação solidária entre a comunidade escolar, como podemos ler em Mantoan (2013).

A reflexão sobre essa realidade, trazida para as Considerações Finais desta pesquisa, é fruto de constatações registradas em nosso diário de campo com depoimentos de Mateus e de professores envolvidos na educação de Mateus.

Assim, temos que resgatar a ideia de que há conhecimentos específicos que formam um determinado profissional para atuar dentro de uma área, mas há também conhecimentos pedagógicos que o constituem como profissional da Educação e que vão influenciar a educação de estudantes como Mateus.

Assim, aproveitando as contribuições teóricas de Merleau-Ponty, há de se pensar que também com o estudante Mateus existe uma reversibilidade da carne vivida (MERLEAU-PONTY, 1984) por um corpo próprio e percebido como pleno, que não está dissociado do mundo. Esse pensamento vem combater uma visão de corpo fragmentado e separado por partes.

Em um depoimento, Mateus relatou:

[...] Eu me sinto bem quando existe a possibilidade de participar das aulas junto com meus colegas. Sinto-me dentro da turma, gosto rir e brincar. Mas isso raramente acontece, porque poucas foram às vezes que participei da aula junto com meus colegas.

Outra conjectura que pareceu atravessar as percepções e os modos de ser de Mateus nas aulas de Educação Física estava na ausência de adoção de práticas pedagógicas voltadas para os processos de inclusão escolar, que pareciam estar ligadas às concepções que os profissionais tinham sobre a Educação Especial e os pressupostos da inclusão.

Nesse sentido, a (pre)sença de estudantes como Mateus na escola comum, nos seus mais variados modos de ser no mundo e com o outro, pode contribuir para a produção de novos conhecimentos e saberes docentes, inclusive, para nos apropriarmos daqueles saberes que historicamente foram acumulados pela humanidade, para potencializar um *mundo plural* como podemos ler em Mantoan (2013).

Nesse sentido, há de se pensar em aproximações e especificidades entre os pressupostos da Educação Especial e da Inclusão Escolar, pois muitas vezes são conceitos que ganham ar de sinônimos no pensamento de muitos educadores.

Desse modo, é de fundamental importância entender que a Educação Especial, em conformidade com a legislação educacional brasileira, é assumida como uma modalidade de educação destinada a subsidiar a escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Por sua vez, a inclusão escolar reporta-se à garantia de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes no ensino comum, sem nenhuma reserva.

Muitas vezes, a justaposição desses dois conceitos leva a escola a produzir olhares sobre determinados estudantes, acreditando que eles apresentam algum tipo de deficiência, quando, como os que se encontram em defasagem entre de idade e série, na realidade, demandam apoio sem necessariamente se constituírem público-alvo da Educação Especial. Nessa esteira, também se empobrecem as políticas educacionais quando, ao transformarem toda diversidade/diferença humana presente na escola em situações de deficiência, alocam a Educação Especial como a única política a ser posta em prática. É preciso, portanto, uma articulação de várias estratégias para subsidiar o apoio e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico.

Esse pressuposto também encontra respaldo nas teorizações de Merleau-Ponty (1984), quando afirma que a complexidade existente nas relações de um corpo vivido no mundo e com o outro demanda uma compreensão de que tanto o que se mostra visível quanto o que está invisível sempre afetam o próprio sujeito da ação e o outro, pois estes habitam um mesmo mundo.

Isso nos leva a perceber que muitos conhecimentos, experiências e modos de existência como o de Mateus, embora existentes, são invisibilizados por um pensamento da Modernidade, que é reducionista, entretanto influencia os modos de ser tanto de estudantes quanto de professores e apontam para a necessidade de se criarem condições para que venham a irromper no tecido social.

Mantoan (2013) escreve que um ensino de boa qualidade surge da premissa de que se considere o labor pedagógico organizado de modo que venha possibilitar uma organização em redes de saberes interdependentes nas suas relações, enveredando desconhecidos trilhos, no intuito de alcançar o conhecimento.

A partir dessa premissa, podemos entender que precisamos lançar olhares investigativos para os cotidianos educacionais, visando a perceber os diferentes modos de vida neles existentes, as plurais necessidades de aprendizagem de sujeitos público-alvo da Educação Especial, como Mateus ou não, e as várias ações que demandam ser constituídas a fim de que todos venham a ter acesso aos recursos necessários para apoio em suas aprendizagens.

Assim, mais uma vez, os escritos de Mantoan (2013) nos impulsionam a pensar sobre uma prática docente de qualidade que se fundamenta em uma perspectiva colaborativa, solidária, (co)participando as estratégias didático-pedagógicas utilizadas nas aulas com um entendimento sobre os processos constitutivos da educação e inclusão escolar, que demandam uma articulação permanente entre os pressupostos da igualdade e da diferença, que estão garantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

Assim, é preciso estar ciente de que intervenções pedagógicas muito isoladas podem produzir segregações e oferta de atividades minimizadas. No entanto, ações coletivas podem potencializar as aprendizagens, desde que esteja claro para o educador o que é comum para a turma e o que é preciso considerar como específico para que estudantes como Mateus possam, como escreve Merleau-Ponty (2011), vivenciar uma percepção sensível da experiência, entrando no jogo da aprendizagem.

Utilizando o termo *experiência sensível* de Merleau-Ponty (1984) em sua obra *O visível e o invisível*, quando se assume o currículo como um alvo comum a ser

alcançado por estudantes como Mateus, reconhecemos que, nos diferentes percursos da aprendizagem, o conhecimento deve ser mediado, (co)movendo criação de uma multiplicidade de estratégias metodológicas. Assim, os processos de inclusão ganhariam sentido, pois o estudante poderia aprender pela estesia de sua *chair*.

Nessa direção, o trabalho pautado no compromisso com o acesso ao currículo escolar e cunhado em práticas pedagógicas significativas que se configuram em bases para a escola se organizar como um espaço-tempo de todos, cumpriria sua função social de reconhecer a Educação como direito público e subjetivo, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988¹⁰ (BRASIL, 1988).

Esses processos de ensino e aprendizagem de que falamos podem ser associados ao conceito do corpo vivido que é defendido por Merleau-Ponty (2011), para quem o corpo é indiviso do ser, e os modos de ser das pessoas, em suas relações com e no ambiente social, são partes inseparáveis de suas vidas reais. Assim, devem ser reconhecidos como parte do conhecimento a ser explorado na escola e como elementos a serem implicados no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Portanto, é importante considerar a vida do estudante, da criança e do adulto, ou seja, as características do humano, sobre as quais os professores não podem furtar-se da responsabilidade de exercer sua profissionalidade, contribuindo significativamente para o educar de estudantes como Mateus.

Dando continuidade a esse tecer da influência da ação docente sobre a educação de Mateus em aulas de Educação Física, outro aspecto a ser discutido faz referência ao trabalho colaborativo (MANTOAN, 2013) entre profissionais da escola. Evocando as narrativas de Mateus, podemos conceber a ideia de que a participação nos planejamentos das aulas de Educação Física por outros profissionais da escola, como, professores especialistas, poderia alavancar significativas possibilidades nos processos de ensino e aprendizagem de Mateus.

¹⁰ Art. 205 da Constituição Federativa do Brasil: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 1).

Nessa vertente, faz-se importante considerar cada vez mais necessário exercitar um olhar sobre a estesia do corpo de estudantes como Mateus, com suas sensações e percepções a respeito da multiplicidade de saberes e valores que emergem das relações mantidas no dia a dia da escola.

Assim, pensar nas articulações de políticas e métodos educacionais que fortaleçam as oportunidades de aprendizagem de estudantes como Mateus, que demandam condições específicas para uma apropriação de conhecimentos, faz surgir a necessidade de um rompimento com alguns paradigmas educacionais, para promover um reajuste, como escreve Mantoan (2013), aos atuais conceitos de atitudes educacionais desses anos de 2015, que, com efeito, afetariam todos os modos de ser, criando possibilidades para uma transposição dos desafios de se trabalhar com a diferença/diversidade na escola.

Acreditamos que os espaços coletivos de debate e reflexão, alimentados pelas teorias educacionais, em destaque as produzidas sobre a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, poderiam ajudar a compreender as relações mantidas entre os corpos vividos de estudantes como Mateus nos seus processos de reconhecimento próprio na escola regular comum.

Retornando ao intuito primordial desta pesquisa, que foi desvelar fenomenologicamente a corporeidade e percepções nos modos de ser de Mateus, cego, na sua condição de ser, com seu corpo vivo e vivido em aulas de Educação Física, fomos caminhando para o entendimento de que suscitar alternativas para a promoção de ações de colaboração na escola pode trazer olhares multirreferenciais sobre como Mateus aprende e, ainda, sobre quais caminhos precisam ser traçados para que sua aprendizagem seja potencializada.

Nesse corredor de observações fenomenológicas, pudemos constatar que as percepções nas experiências por Mateus vividas na sua corporeidade em aulas de Educação Física não podem ser compreendidas apenas nas dimensões da psicomotricidade clássica, em que o corpo é abordado como se fosse uma máquina.

É de fundamental importância conceber o estudante Mateus com uma corporeidade completa e em harmonia com as sensações, percepções e experiências sensíveis, uma ecologia do corpo, de acordo com o que preconiza Merleau-Ponty, em suas

obras *Fenomenologia da percepção* (2011), *O visível e o invisível* (1984) e *O olho e o espírito* (2013).

Talvez aí esteja o ineditismo desta pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que traz de novo para a educação do estudante cego uma reflexão sensível sobre as possibilidades de ser cego em aulas de Educação Física.

Assim, uma aula se organiza de modo complexo na medida em que se faz necessária a presença de outros recursos metodológicos, como mapas táteis e audiodescrição, que podem potencializar as percepções de um estudante cego tanto em aulas de Educação Física e/ou outras disciplinas quanto em espaços que estão para além dos muros escolares, espaços de um mundo que deve ser percebido e vivido do modo mais amplo possível.

Nesse sentido, é preciso redimensionar propostas pedagógicas para que se possa realmente atingir os propósitos de inclusão e garantir o acesso ao conhecimento e a permanência na escola de todos os estudantes, principalmente para aqueles que, como Mateus, são considerados público-alvo da Educação Especial.

Faz-se necessário esclarecer que não pretendemos aqui criticar ou condenar todas as ações e processos que nomeadamente são de inclusão e que, desde junho de 1994, quando foi aprovada a Declaração de Salamanca na Espanha, se vêm instituindo na escola. Nem mesmo pretendemos trazer alguns poucos recursos metodológicos como se fossem a “salvação” na educação de estudantes cegos na escola regular. Baseando-se nessa experiência vivida com Mateus, este estudo pretende trazer uma reflexão sobre o que é possível fazer a fim de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem de um estudante cego em aulas de Educação Física na escola comum, escola que deve ser entendida como de todos os estudantes.

Logo, faz-se de extrema importância que cada vez mais haja investimentos de órgãos governamentais e de gestores ligados à Educação, em todos os seus níveis, no fomento de uma formação inicial de qualidade para professores, garantido o direito de uma formação continuada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, nas mais diversas áreas do conhecimento, para que, de algum modo,

se possa minimizar o fracasso escolar, sem abrir mão da potencialização do ensino inclusivo para todos os estudantes brasileiros.

Tratamos, aqui, de buscar uma conexão com os modos de ser e estar de Mateus, cego na sua condição de ser no mundo e com o outro, em sua corporeidade vivida por uma experiência sensível, para tentar desvelar fenomenologicamente suas percepções no mundo e com o outro em aulas de Educação Física.

Como em uma pintura de um quadro que, por vezes, não apresenta uma visão distinguida daquilo que foi produzido, mas uma conexão entre as coisas que refletem o sentimento do pintor, a profundidade, a cor, a forma e a fisionomia, ou o movimento, são “*ramos do ser*”, como se pode ler na obra *O olho e o espírito*, de Merleau-Ponty. Cada um desses *ramos* traz em si outras ramificações entrelaçadas que, impregnadas com as emoções e percepções sensíveis do pintor, são espelhadas na obra de arte (MERLEAU-PONTY, 2013).

Assim, também a corporeidade do estudante Mateus traz consigo “ramagens” de muitos sentimentos entrelaçados entre si, que constituem seus modos de ser com o outro no mundo, para exprimir sua própria condição de existência nas aulas de Educação Física, na escola e no mundo, em uma superação daquilo que é dessemelhante, em um processo corpóreo do gesto, para se empossar do espaço vivido e percebido em uma experiência sensível (MERLEAU-PONTY, 2013).

Contudo, os modos de ser sendo, a estesia da *chair* com as suas sensações, percepções e experiências sensíveis vividas por Mateus, na sua existência no mundo e com o outro, sempre serão maiores e mais abrangentes do que o que ele nos pode dizer e podemos perceber.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 27, n. 2, p. 231-237, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 22 dez. 2014.
- AMIRALIAN, M. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ARAÚJO, V. L. S. Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de O Grão. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 50, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php.script>>. Acesso em: 26 ago. 2015.
- BAZON, F. V. M.; ARAGÃO, A. S.; SILVA, C. V. Quando a inclusão pode dar certo: trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual que concluíram o ensino superior. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-213.
- BELO, A. Z. A. V. **Estudo fenomenológico do corpo no projeto “Praia sem Barreiras” em Recife-PE**. Natal: Ed. UFRN, 2014. Disponível em: sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=5591. Acesso em: 11 nov 2015.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução aos estudos da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>. Acesso em: 2 nov. 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais da educação física**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n.º 7, de 31 de março de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: os alunos com deficiência visual – baixa visão e cegueira. Brasília, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011a**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 4 out. 2015.

BRASIL. **Glaucoma atinge 900 mil pessoas no Brasil, segundo dados da OMS**. Portal Brasil, 26 maio 2011b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2011/05/glaucoma-atinge-900-mil-pessoas-no-brasil-segundo-dados-da-oms>>. Acesso em: 1.º set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **A alfabetização de crianças com deficiência**: uma proposta inclusiva. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/formacao/educacao_especial>. Acesso em: 3 out. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 out. 2015.

BRASIL. **Saiba como ter acesso à audiodescrição em sua televisão**. Portal Brasil, 8 out. 2013b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/3013/10/Saiba-como-ter-acesso-a-audiodescricao-na-sua-televisao>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CAIADO, K. R. M. **Aluno com deficiência visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 17-25.

CAPALBO, C. A subjetividade e a experiência do outro: Maurice Merleau-Ponty e Edmund Husserl. **Revista Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 13. n. 1, p. 410-430, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000100003>. Acesso em: 24 ago. 2015.

CARMO, A. A. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 51-62.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CHICON, J. F. Desenvolvimento das crianças com necessidades especiais. In: CHICON, J. F. (Org.). **Educação especial**: fundamentos para a prática pedagógica. Vitória: Edufes – Cefd, 2004. p. 51- 57.

CHICON, J. F. Educação física escolar para alunos com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**. Vitória: Edufes, 2010. p. 357-365.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 41-58, Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/12382>>. Acesso em: 22 set. 2015.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; FONTES, A. S. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103-122, Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/29595>>. Acesso em: 29 set. 2015.

DONATELLI, M. F. O psicodiagnóstico interventivo fenomenológico-existencial. In: LOPES, S. A. (Org.). **Psicodiagnóstico interventivo**: evolução de uma prática. São Paulo: Cortez, 2013. p. 45-61.

DRAGO, R. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 63-82.

DREYFUS, L. H.; WRATHALL, M. A. **Fenomenologia e existencialismo**. São Paulo: Loyola, 2012.

DUPOND, P. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FALKENBACH, A. P. et al. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 37-53, 2007.

FORGUIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, métodos e pesquisas. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GANONG, W. F. **Fisiologia médica**. 19. ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOOGLE. **Imagens**. Disponível em: <<http://www.google.com.br/serach?q=fotografia+de+cegos>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

HUSSERL, E. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). **Definindo a cegueira e a visão subnormal**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=94>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). [Mapas]. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 1.º set. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas de população para 1.º de julho de 2015**. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 10 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de consulta a matrícula do censo escolar - 1997/2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 22 out. 2015.

JEHOEL, S. et al. An evaluation of substrates for tactile maps and diagrams: scanning speed and Users' Preferences. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. v. 99, n. 2, Feb. 2005. Disponível em: <http://www.afb.org/jvib/jvib_main.asp#2005>. Acesso em: 17 jul. 2015.

JEHOEL, S. et al. An empirical approach on the design of tactile maps and diagrams: The cognitive tactualization approach. **British Journal of Visual Impairment**. v. 24, n. 2, p. 67-75. May. 2006. ISSN 1744-5809. Disponível em: <<http://jvi.sagepub.com/>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

LEÃO, B. A.; ARAÚJO V. L. S. **Cores no escuro**: audiodescrevendo carne trêmula. 2009. Disponível em: <<http://pmkbrasilaudiodescricao.blogspot.com.br/2009/07/cores-no-escuro-audiodescrevendo-carne.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

LIMA, F. J.; GUEDES, L. C.; GUEDES, M. C. Audiodescrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, [S.l.], v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/28/22>>. Acesso em: 29 set. 2015

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 1, n.1, p. 35-58, maio/ago, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revista/uel/index.php/por-talcartografia>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

LOWENFELD, B. **The visually handicapped child in school**. New York: American Foundation for the Blind, Inc., 1973.

MACHADO, A. **Neuroanatomia funcional**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2000.

MACHADO, F. O. Para inglês ouvir: política de adoção da audiodescrição na TV digital do Reino Unido. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, [S.l.], v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.rbtv.assciadosdainclusão.com.br/index.php/Principal/article/view/34/35>> Acesso em: 30 set. 2015

MANGA, V. P. B. B. **O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <<http://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=6738>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MASINI, E. F. S. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas – 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MIRANDA, R. A. W. R. **Reflexões sobre a orientação para a mobilidade da criança cega**: vivências pedagógicas em aulas de educação física. 2008. No prelo.

MIRANDA, R. A. W. R.; PINEL, H. Ser cego e a corporeidade: um estudo fenomenológico existencial em aulas de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 6., São Carlos. **Anais...** 2014. Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos>>. Acesso em: 2 out. 2015.

MIRANDA, R. A. W. R.; PINEL, H. **The blind student and his body feelings**: ways of being and perceiving the school through tactile maps during physical education classes. 2015. No prelo.

NASCIMENTO, C. C. C. **As percepções de professores videntes sobre ser (sendo) aluno deficiente visual cego**: uma análise de inspiração fenomenológica existencial hermenêutica. 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Física, 2010.

NÓBREGA, T. P. Corpo e natureza em Merleau-Ponty. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1175-1196, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento>> Acesso em: 10 ago. 2015.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a06>>. Acesso em: 9 out. 2015.

OLIVEIRA, I. M. **A constituição da subjetividade de pessoas com deficiência: contribuições dos estudos de Norbert Elias**. In: BAPTISTA, C. R., JESUS, D. M. de (Org.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009a. p. 75-93.

OLIVEIRA, I. M. A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009b. p. 251-280.

OLIVEIRA, J. D. B. de. A educação física especial e o currículo: (in)formação para a educação inclusiva. 2011. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#20>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

PANTALEÃO, E.; SOBRINHO, R. C. Movimento de matrículas e tipo de atendimento aos alunos, sujeitos da educação especial, no estado do Espírito Santo, entre 1998 e 2009. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra-ES. **Anais...** Vitória: UFES/UFGRS/UFSCAR, 2011. 1 CD ROM.

PINEL, H. Educadores sociais: por uma “teoria substantiva de (super)visão (psico)pedagógica”. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 187-198.

PINEL, H. Nascimentos! Inventando & produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” nas existências e nas práticas educacionais (escolares e/ou não). In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2012. p. 269-311.

PINEL, H.; COLODETE, P. R. “Deliverance”: a didática da escuta junto ao discente diagnosticado com autismo. In: PINEL, H. et al. (Org.). **Cinema, educação & inclusão**. São Paulo: Clube dos Autores, 2011. p. 156-168.

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física. In: RODRIGUES, D. (Org.).

Atividade motora adaptada: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 63-69.

SALVADOR, D S C. de O. Mapa: reflexões sobre um importante instrumento para o ensino geográfico, seguindo uma perspectiva inclusiva. **Holos**. Natal, ano 23, v. 2, p. 52-63, mar. 2008. ISSN 1807 – 1600 Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10>>. Acesso em: 3 set. 2015.

SANCHES, P. A.; ABELLÁN, R. M.; FRUTOS, A. E. Educação inclusiva e formação de professores. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação inclusiva:** dos conceitos às práticas de formação. Lisboa, PRT: Sersililo, 2011. p. 125-147.

SILVA JÚNIOR, V. A. **Corpo e aprendizagem em Boris Cyrulnik e em Merleau-Ponty**. Natal: Ed. UFRN, 2014.

SILVA, E. J. da. et al. Tracoma: uma antiga patologia ainda negligenciada na atualidade **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 1, 2015, p. 330-340. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/revista/17940/V/13>> Acesso em: 2 dez. 2015.

SOBROZA, M. C. **O sentido de ser professor de educação física pelos “modos de ser sendo junto ao outro no mundo” perverso-fascista e democrático:** a vivência real & no filme “Má educação”. 2013. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6630_marcio.pdf>.

Acesso em: 22 ago. 2015.

UNESCO. **Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales**. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.org/images/0009/000984/098427so.pdf>>. Acesso em 25 out 2015.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno CEDES**, Campinas-SP, v. 19, n. 48, p.30-51 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100003>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

VAN MUNSTER, M. **Estimulação perceptivo-motora em crianças com deficiência visual:** proposta de utilização de material pedagógico. 1998. 32 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000189172&opt=4>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. **Prevention of Blindness and Visual Impairment**. Disponível em: <<http://www.who.int/blindness/causes/priority/en/index10.htm>> Acesso em: 10 mai. 2015.

VITÓRIA (Município). **Lei municipal n.º 6.754, de 16 de novembro de 2006.** Institui o plano de cargos, carreira e vencimentos do servidor do magistério público do município de Vitória. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=149254>>. Acesso em: 2 set. 2015.

VITÓRIA (Município). **Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória - CFAEE/SEME/PMV – Vitória, 2015.**

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PPGE/CE/UFES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Fui convidado(a) para participar da Pesquisa **CORPOREIDADE, PERCEPÇÕES E MODOS DE SER CEGO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL** vinculada ao projeto ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, O PROFESSOR E A ESCOLA REGULAR: MODOS DE SER E DE SE RELACIONAR EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, sob responsabilidade do professor pesquisador Ruy Antônio Wanderley Rodrigues de Miranda, RG nº 620.022, inscrito no CPF/MF sob o nº 756.504.877-15, que pretende investigar questões relativas aos modos de ser, estar e se relacionar de professores regentes com estudantes público-alvo da educação especial. Esta pesquisa será realizada na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CE/UFES.

Fui informado(a) e esclarecido(a) de que minha participação ou de pessoa pela qual sou responsável é voluntária e se dará por meio de responder a entrevistas filmadas, questionários e outras formas de informação da realidade vivida. Não cabendo, portanto, nenhum tipo de remuneração ou pagamento pela minha participação ou de pessoa pela qual sou responsável nesta pesquisa.

Fui informado(a) e esclarecido(a) de que minha participação ou de pessoa pela qual sou responsável não oferece mais do que o risco mínimo para minha saúde, integridade moral e física, ou da pessoa pela qual sou responsável, na participação da pesquisa, pois a pesquisa consiste apenas em coletar dados por meio de entrevistas e observação em aulas de educação física no ambiente escolar.

Fui informado(a) e esclarecido(a) de que minha participação ou de pessoa pela qual sou responsável, estará contribuindo para um entendimento maior sobre as realidades e experiências das aulas de Educação Física na escola e para o bem das ciências da Educação.

Fui informado(a) e esclarecido(a) de que minha participação ou de pessoa pela qual sou responsável na pesquisa poderá envolver observações e entrevistas, que serão utilizadas para melhor interpretação/apresentação dos dados de pesquisa em grupos de estudos, Congressos, Livros, e Eventos na área da Educação.

Fui informado(a) e esclarecido(a) de que minha participação ou de pessoa pela qual sou responsável, é voluntária e, portanto, não caberá nenhum tipo de pagamento ou gratificação ou vantagens.

Fui informado(a) e esclarecido(a) de que receberei uma devolutiva do pesquisador da recolha dos dados, bem como da interpretação dos mesmos.

Fui informado(a) e esclarecido(a) de que os resultados da pesquisa serão analisados e poderão ser publicados em trabalhos apresentados em congressos e seminários, artigos, livros e revistas, mas que minha identidade ou do participante pelo qual sou responsável, em hipótese alguma será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Fui informado(a) e esclarecido(a) de que a qualquer tempo poderei solicitar informação sobre essa pesquisa, junto ao **Comitê de ética e Pesquisas da Universidade Federal do Espírito Santo**, situado na Avenida Fernando Ferrari, nº 514, bairro de Goiabeiras, Vitória (ES). Telefone: (27)- 4009-7840, ou entrando em contato com o pesquisador **Ruy Antônio Wanderley Rodrigues de Miranda** pelo e-mail: ruy.miranda@yahoo.com.br, ou nos telefones (27) 999541154 ou 33234567 ou pessoalmente.

Fui informado(a) e esclarecido(a) de que a qualquer tempo poderei retirar meu consentimento, ou de pessoa pela qual sou responsável, para participação nesta pesquisa, sem que haja qualquer tipo de prejuízo para minha pessoa ou para a pessoa pela qual sou responsável.

Assim, em tudo concordo, dato e assino o presente TCLE para participação minha, ou de pessoa pela qual sou responsável nesta pesquisa.

Vitória (ES), _____ de _____ de 2015.

Nome do Participante Voluntário: _____

Nome do Responsável legal (se for o caso): _____

Assinatura do Participante e/ou responsável legal

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PPGE/CE/UFES

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz).

Você foi convidado (a) para participar da Pesquisa **CORPOREIDADE, PERCEPÇÕES E MODOS DE SER CEGO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL** vinculada ao projeto ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, O PROFESSOR E A ESCOLA REGULAR: MODOS DE SER E DE SE RELACIONAR EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA sob responsabilidade do professor pesquisador Ruy Antônio Wanderley Rodrigues de Miranda, RG nº 620.022, inscrito no CPF/MF sob o nº 756.504.877-15, que pretende investigar questões relativas aos modos de ser, estar e se relacionar de professores regentes com estudantes público-alvo da educação especial. Esta pesquisa será realizada na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CE/UFES.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

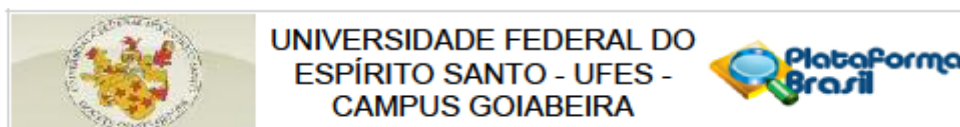
Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade

_____ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estudantes Público Alvo da Educação Especial, o Professor e a Escola Regular: Modos de Ser e de Relacionar em Aulas de Educação Física.

Pesquisador: RUY ANTONIO WANDERLEY RODRIGUES DE MIRANDA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 35480814.7.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.145.414

Data da Relatoria: 12/06/2015

Apresentação do Projeto:


Este projeto objetiva desvelar aspectos fenomênicos dos modos de ser e de se relacionar de professores de Educação Física e estudantes público alvo da educação Especial em aulas de Educação Física, considerando a perspectiva inclusiva, na ambiência de uma escola pública regular da rede de ensino público da cidade de Vitória(ES).

Objetivo da Pesquisa:

Este projeto de pesquisa objetiva desvelar os modos de ser e se relacionar de professores e estudantes considerados Público Alvo da Educação Especial, em aulas de Educação Física, nas tensões relacionais mantidas na ambiência da escola, regular na cidade de Vitória (ES). Outros objetivos: Conhecer e Interpretar as práticas e ações pedagógicas inclusivas, que visam promover ensino e aprendizagem do estudante Público Alvo da Educação Especial em salas comuns. 2.2.2 Observar e interpretar o cotidiano escolar e compreender como se dão as relações do estudante Público Alvo da Educação Especial, com os objetos de conhecimento, professores, colegas e demais sujeitos da escola. 2.2.3 Identificar como a escola pode contribuir para promover diálogos entre o atendimento educacional especializado e o atendimento educacional comum ao estudante Público Alvo da Educação Especial.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabelas **CEP:** 29.090-075
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)4009-7840 **E-mail:** thiago.moraes@ufes.br

ANEXO B – Ofício SEME/PMV de Autorização para realização da pesquisa.


PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO

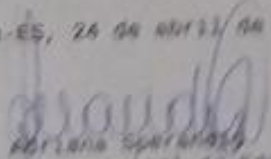
Autorizo Ruy Antônio Wanderley Rodrigues de Miranda, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, a realizar a pesquisa "Estudantes público-alvo da educação especial, o professor e a escola regular: modos de ser e de relacionar em aulas de Educação Física", junto aos professores e alunos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil:

- EMEF Álvaro de Castro Matos
- EMEF Eber L. Zippinotti
- EMEF Edna de Mattos S. Gaudio
- EMEF Eliane R. De Souza
- EMEF Maria Madalena O. Domingues
- EMEF Maria Stela Novaes
- EMEF Orlandina D'Almeida Lucas
- EMEF Prezideu Amorin
- EMEF Padre Anchieta
- EMEF São Vicente de Paulo
- EMEF Tancredo A. Neves
- CMEI Lúcia Rocha Feltosa
- CMEI Laurentina Mendonça Correa

Comunicamos ao Mestrando que as informações coletadas deverão ser utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação-GFDE e da Coordenação de formação e Acompanhamento à Educação Especial-CFAEE.

Como já informado, cabe ao solicitante acordar com a Secretaria de Educação e a comunidade escolar a melhor maneira de apresentar os resultados do estudo aos profissionais desta Rede Municipal de Ensino, sob a forma de formação, planejada junto à GFDE e à CFAEE.

Vitória-ES, 24 de abril de 2015.


Ariana Sperandio
Secretaria Municipal de Educação